MA. DE LOS ÁNGELES SILVA MAR
MARCELA MASTACHI PÉREZ
JESSICA BADILLO GUZMÁN

COORDINADORAS

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

EXPERIENCIAS EXITOSAS EN DIVERSOS NIVELES EDUCATIVOS

imaginarial EDITORES

GESTIÓN
DEL APRENDIZAJE

EXPERIENCIAS EXITOSAS EN DIVERSOS
NIVELES EDUCATIVOS

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

EXPERIENCIAS EXITOSAS EN DIVERSOS NIVELES EDUCATIVOS

MA. DE LOS ÁNGELES SILVA MAR
MARCELA MASTACHI PÉREZ
JESSICA BADILLO GUZMÁN
COORDINADORAS

imaginarial
EDITORES

Gestión del aprendizaje. Experiencias exitosas en diversos niveles educativos
Primera edición, 19 de enero de 2021.

Coordinación y diseño editorial: Belinda Sarur Larrinaga

© Imaginarial Edit.
Montes de Xalapa 150
Col. Mártires de Chicago
Xalapa, Veracruz. México. 91090.
Tels. 2281857915 / 2288180269

ISBN eBook PDF: 978-607-99106-0-0

Aviso legal: Esta obra puede ser reproducida, distribuida y comunicada públicamente sin autorización, siempre que se cite la fuente.

Editado en México.

Índice

9 **Presentación**

21 **Capítulo 1**
El bosque de la amistad llegó al preescolar: una experiencia de gestión de habilidades de comunicación oral a través de un proyecto en el aula
Brenda Janet Barradas González, Araceli Huerta Chua y Marisol Vázquez Vincent

38 **Capítulo 2**
Aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primaria con el método de proyectos
Fabiola Sofía Lima, Jessica Badillo Guzmán y Miriam Alejandre Espinosa

53 **Capítulo 3**
El aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de tercer grado de secundaria
Rosalinda Olguín Domínguez, Ma. de los Ángeles Silva Mar y Claudio Rafael Castro López

75 **Capítulo 4**
Gestión de aprendizajes para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Telesecundaria mediante el aprendizaje colaborativo
Elizabeth Rojas Piña, Marcela Mastachi Pérez y Araceli Huerta Chua

98 **Capítulo 5**
El desarrollo del autoconcepto en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje colaborativo
Itzel Bautista Gómez, Jessica Badillo Guzmán y Marcela Mastachi Pérez

116 **Capítulo 6**
El aprendizaje colaborativo y el uso de Facebook en la orientación educativa y social
Selenia Ofelia Gallegos San Román, Ma. De los Ángeles Silva Mar y Elba Ma. Méndez Casanova

139 **Sobre las autoras**

143 **Apéndice**

Este libro fue beneficiado con recursos del presupuesto autofinanciable UV-CA-402 INES de la Facultad de Pedagogía, región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana.

Sara D. Ladrón de Guevara González
Rectora

María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria Académica

Salvador F. Tapia Spinoso
Secretario de Administración y Finanzas

José Rigoberto Gabriel Argüelles
Director General de la Unidad de Estudios de Posgrado

Liliana Cuervo López
Coordinadora Regional de Posgrado

Elba Ma. Méndez Casanova
Directora de la Facultad de Pedagogía

Universidad Veracruzana

Presentación

La Maestría en Gestión del Aprendizaje (MGA) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, inició sus actividades en el año 2012 como un posgrado perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). En el año 2020 logró ubicarse en la categoría llamada *Programa en Desarrollo*, que es un nivel con una prospección académica positiva en el cumplimiento de los criterios del PNPC.

La presente obra es un compendio de algunos de los trabajos recepcionales más sobresalientes realizados por estudiantes de la MGA, se trata de seis experiencias de gestión del aprendizaje seleccionadas de manera rigurosa; antes de presentar cada una, primero mencionaremos las características que distinguen a un gestor o gestora del aprendizaje en el contexto del posgrado, tanto en términos conceptuales como metodológicos.

La gestión del aprendizaje. Una propuesta para transformar los procesos educativos

La formación de docentes en la gestión del aprendizaje se relaciona con el paradigma del aprendizaje, que concibe al estudiante como responsable de su propio proceso educativo y se centra en su quehacer formativo con la finalidad de que *aprenda a aprender* y logre formarse de por vida.

Asimismo, los sustentos teóricos del aprendizaje se integran con el enfoque holista y la teoría de la complejidad, por lo que se concibe a la educación como un proceso intrincado que implica la participación de diversos intermediarios y agentes educativos, bajo principios filosóficos, pedagógicos, sociales, económicos, políticos, legislativos, entre otros, que unidos asisten o dificultan el

proceso formativo. Con base en esta complejidad que implica procesos recursivos, incertidumbre, caos, el azar y la emergencia, el enfoque holista nos permite el estudio y abordaje de lo educativo con una visión integral, para analizar los procesos formativos con la finalidad de identificar problemas que permitan el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para lograr resolverlos y superarlos.

La finalidad principal de todo proceso educativo es lograr el aprendizaje de las y los estudiantes; por consiguiente, en la MGA concebimos el aprendizaje como un proceso de construcción y socioconstrucción de conocimientos dentro de un contexto real, para que puedan darle significado y sentido a sus saberes. Esta concepción del aprendizaje significativo y situado ha permitido que estudiantes de la MGA desarrollen sus proyectos educativos en diferentes contextos y sean experiencias exitosas.

Ahora bien, la gestión del aprendizaje se asume como el proceso mediante el cual se logra que los aprendizajes se den, esto es, que no basta con transmitir, facilitar o mediar los conocimientos, sino que es necesario gestionarlos con base en el diagnóstico, la planeación, el desarrollo, la evaluación de estrategias y actividades que promuevan y logren el aprendizaje de los y las discentes.

En la gestión del aprendizaje todas las personas involucradas aprendemos; todas somos aprendientes, no solo se aprende siendo estudiantes que desarrollan proyectos, porque al mismo tiempo aprenden las comunidades educativas de las diversas instituciones escolares en donde se llevan a cabo dichos proyectos estudiantiles. Personas con roles de gestoría y cuerpo docente igualmente aprendemos y como aprendientes estamos en permanente estado de aprendizaje con cada generación que formamos.

La investigación acción como propuesta metodológica para la gestión del aprendizaje

En concordancia con el paradigma del aprendizaje, la MGA se propone profesionalizar desde una mirada transformadora, creativa y movilizadora de los procesos educativos que cada estudiante emprenda. Por ello, el proceso de gestión del aprendizaje se desarrolla desde una metodología que permite al grupo de aprendientes que reflexionen sobre su propia práctica para transformarla, apoyándose en la Investigación Acción (IA). En 1946, Lewin la definió como un triángulo donde se entrelazan la investigación, la acción y la formación. A lo largo del tiempo, este concepto ha sido entendido de diversas formas por varios autores (Tabla 1).

Tabla1.

El concepto de investigación acción

Autor	Definición
Kemmis (1984)	"Una forma de indagación autorreflexiva *(sic)* realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)."
Bartolomé (1986)	"Un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo."
Elliot (1993)	"Estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma."
Lomax (1990)	"Una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora."

Fuente: Elaboración propia.

En las definiciones revisadas de la Tabla 1, la investigación acción implica un ejercicio de indagación y de actos orientado a la mejora de una situación. Latorre da un paso adelante al referirse a la investigación acción educativa como:

> Una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (p. 23).

El mismo autor señala al respecto que la IA será entonces "una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (2005, p. 24). En referencia a lo anterior, estudiantes de la MGA siguen esta metodología al diseñar, planear, implementar, evaluar, socializar y buscar institucionalizar una propuesta educativa para la mejora —durante los cuatro semestres de su formación—, y lo desarrollan en las siguientes fases:

1. Diseño de un proyecto

En esta fase el grupo de estudiantes describen de forma reflexiva y analítica el contexto en el que llevarán a cabo la gestión del aprendizaje; ya sea que formen parte de este —como personal docente, directivo o administrativo— o que más tarde se incorporen —como personal docente adjunto—. Significa entonces que necesitarán reunir información académica (contexto interno), de política educativa y política pública, así como comunitaria (contexto externo), datos que les permitirán comprender las dinámicas y procesos que

vivencian quienes representan a las instituciones y que determinarán u orientarán su actuación.

Cuatro procesos principales ocurren en este primer momento: a) la negociación inicial, es decir, la aceptación de una institución para acceder a que un grupo de estudiantes realice dentro de la misma la intervención para realizar su trabajo de grado, b) el conocimiento del contexto (interno y externo), c) la definición y priorización de las necesidades, problemáticas y áreas de oportunidad para el desarrollo de un proyecto de gestión del aprendizaje y, d) el diagnóstico enfocado en una necesidad, problema o área potencial.

La construcción del proyecto o trabajo de grado dará lugar a la formulación de una pregunta de intervención enfocada en el *cómo* para la mejora; con objetivos fundamentados en la pregunta anterior y la formulación de una hipótesis de acción, se plantea un enunciado que pone en relación una estrategia de aprendizaje con el logro de los objetivos. En todo este proceso la revisión del estado de la cuestión juega un papel relevante, porque permitirá obtener referentes sobre el objeto de la gestión del aprendizaje, las formas en que ha sido abordado y los vacíos en la investigación o intervención. El diseño del proyecto se lleva a cabo durante el primer semestre de la MGA.

2. Planeación

En esta fase se elige para el trabajo de grado una estrategia de aprendizaje a partir de los resultados del diagnóstico. Esta es una tarea compleja donde deben fundamentar teórica y contextualmente su elección, para luego elaborar un diseño instruccional que guiará la implementación. La planeación girará en torno a cuatro grandes aspectos:

I. La planeación de las sesiones de implementación atendiendo a un enfoque didáctico y a la estrategia misma.

II. El diseño de instrumentos de evaluación de los aprendizajes al inicio, durante y al final de la implementación.

III. El diseño de instrumentos de evaluación de la estrategia de gestión del aprendizaje al inicio, durante y al final de la implementación.

IV. El diseño de instrumentos de evaluación del desempeño del gestor o gestora.

En todo momento, la planeación es un constructo flexible, adaptable a la cotidianidad y necesidades de quienes participan, capaz de ajustarse y enriquecerse a partir de los procesos vivenciados, la metacognición y la evaluación. Se trabaja en el segundo semestre del posgrado y requiere de la participación reflexiva de las personas involucradas. Entre las estrategias que más se han utilizado se encuentran el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aula invertida y *blended learning*.

3. Implementación

Se desarrolla durante el tercer semestre de la MGA. Esta es la fase central de la metodología cuando se pone en marcha la estrategia seleccionada. La implementación estará determinada por las condiciones institucionales, la disposición de las y los estudiantes y los recursos disponibles (de tiempo, materiales y espacios). La negociación inicial es retomada para transversalizarse en el periodo de implementación, de modo que se cuente con el respaldo de la institución para el desarrollo de lo planeado. La motivación y el interés de las personas implicadas deben procurarse particularmente en esta fase porque de ello dependerá en buena medida su éxito.

Las actitudes y habilidades de la gestora o gestor del aprendizaje adquieren singular relevancia en esta etapa, además de los conocimientos sobre la temática y el desarrollo de la estrategia.

4. Evaluación

Si bien la evaluación se desarrolla de forma paralela a la implementación, esta se realiza durante el desarrollo del proyecto en la primera mitad del último semestre. Esta fase se nutre de dos elementos fundamentales: a) los procesos evaluativos —de los aprendizajes, la estrategia y la figura del gestor o gestora ya abordado en páginas anteriores— y, b) de los procesos metacognitivos, estos últimos favorecen la reflexión por parte de la persona gestora, quien en todo momento debe asumir una postura abierta, crítica y propositiva sobre el desarrollo de la estrategia. La investigación acción permite hacer de la evaluación un proceso en espiral, en donde estudiantes del posgrado y sus colectivos escolares reflexionan y transforman su quehacer.

La evaluación hará uso de instrumentos diversos, desde enfoques comprensivos —cualitativos— o de medición de resultados —cuantitativos—, sin que necesariamente tenga que optarse por uno u otro, sino que pueden ser complementarios atendiendo a la metodología de la investigación acción, que implica diversas estrategias para la reflexión y evaluación de las propuestas de mejora.

5. Socialización e incorporación en la cultura

Hacia la segunda mitad del cuarto semestre, el alumnado lleva a cabo procesos que permiten que se conozcan los alcances de la gestión del aprendizaje implementada, tanto al interior como al exterior del contexto escolar. La socialización jugará un papel importante para otro proceso: la incorporación en la cultura de las estrategias de gestión del aprendizaje.

En la MGA no solo tratamos de impulsar buenas prácticas, sino que también buscamos generar procesos disruptivos que tengan continuidad en las instituciones en donde se implementan los proyectos. Consideramos que una buena práctica puede ser sinónimo de un caso aislado, poco conocido o incluso poco participativo, al punto de no reconocerse como valioso o factible de ser retomado, ya sea de forma total, o en alguna de sus partes. Por tanto, como estudiantes del posgrado y como personas gestoras del aprendizaje, el interés se centra en que las estrategias que se implementen pasen a formar parte de las dinámicas institucionales con un sentido transformador. Cabe señalar que en todas y cada una de las fases el estudiantado cuenta con el acompañamiento de sus docentes; en la dirección de sus tesis, en sus tutorías y también al recibir apoyo de especialistas externos.

A la par del desarrollo de una propuesta de gestión del aprendizaje, la formación en el posgrado desde la investigación acción, coincide con la construcción de una nueva identidad: la del gestor o gestora. Mientras que como docente, se puede estar anclado al paradigma de la enseñanza. Una persona gestora se ubica en el paradigma del aprendizaje, lejos de preguntarse cómo enseñar se preocupa por quiénes son y cómo aprende el grupo de estudiantes, cómo aprender del grupo y con el grupo. Impulsa procesos de aprendizaje situado, supera el modelo de didáctica tradicional, se conduce desde la investigación acción e incorpora estrategias activas, constructivistas y por competencias, a través de procesos innovadores y recursos diversos, atendiendo a criterios como la pertinencia, factibilidad, urgencia y relevancia. Se distingue por cualidades y valores como el respeto, la empatía, la asertividad, la reflexividad, la autocrítica, el trabajo colaborativo y el liderazgo. Como agente de cambio y de mejora del ambiente escolar, es capaz

de movilizar los recursos en beneficio del aprendizaje, mediante estrategias que se han de incorporar en la cultura institucional.

Las experiencias en distintos niveles educativos

En la MGA con el paradigma del aprendizaje y la investigación acción, las y los estudiantes han desarrollado propuestas de gestión del aprendizaje en diferentes espacios y niveles educativos. Las experiencias que aquí se compilan son el resultado de saberes y reflexiones de un grupo de egresadas de la MGA.

En esta obra se incluyen procesos de gestión del aprendizaje implementados en distintos niveles de educación: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y superior, con diversas temáticas como; habilidades de comunicación oral, el inglés como idioma, el pensamiento histórico, la comprensión lectora, el autoconcepto y el orientador educativo social, los trabajos presentan resultados obtenidos tras implementar un proyecto de gestión de aprendizajes.

Un aspecto que consideramos significativo en cada una de las experiencias es que, además de evaluar los aprendizajes de cada estudiante y su estrategia, también se llevó a cabo un proceso de evaluación de las propias gestoras. Lo anterior, con el propósito de que las experiencias que compartimos permitirieran a quienes nos leen identificarse y reconocerse en su propia labor docente. El documento se organiza en seis capítulos:

El primer capítulo *El bosque de la amistad llegó al preescolar: una experiencia de gestión de habilidades de comunicación oral a través de un proyecto en el aula,* es un trabajo con estudiantes de entre los tres y cinco años, empleó como estrategia de intervención el método de proyectos enriquecido con herramientas de pedagogía por proyectos y teatro infantil. Los mecanismos de evaluación consideraron valorar los aprendizajes, la estrategia y herramientas

pedagógicas, además del desempeño de la gestora responsable de la realización de dicho proyecto. Los resultados relevantes, muestran que los niños y niñas tuvieron mayores oportunidades de practicar la lengua oral, en procesos de interacción propiciados por tareas que implicaban llevar a cabo un proyecto en el aula, al mismo tiempo que sus necesidades e intereses eran respetados y atendidos.

El segundo capítulo *Aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primaria con el método de proyectos,* expone la experiencia en un grupo de segundo grado de primaria con la intención de favorecer el aprendizaje del inglés dentro de situaciones de la vida cotidiana. Se trata de un proceso innovador en dos sentidos: en primer lugar, porque en la institución no se había abordado el aprendizaje de ninguna lengua además del español y, en segundo lugar, por la implementación del método de proyectos como estrategia de aprendizaje, lo que dio como resultado construir conocimiento y desarrollar habilidades lingüísticas que propiciaron aprendizajes significativos.

El tercer capítulo *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de tercer grado de secundaria,* presenta los resultados de un proyecto que tuvo como finalidad crear un ambiente de aprendizaje para generar confianza e interacción en el grupo y desarrollar el pensamiento histórico. Además de incentivar el gusto por la asignatura de historia y favorecer la interdependencia positiva, este proyecto se desarrolló en seis etapas, con actividades diversas: diagnóstico, planeación, seguimiento, intervención, evaluación y culturalización, particularmente se expone la evaluación de la intervención. El grupo de estudiantes logró con este trabajo aprender a trabajar cooperativamente, mejorar sus competencias del pensamiento histórico mediante actividades pedagógicas, comprender la importancia del aprendizaje cooperativo

para el pensamiento histórico y de la asignatura de historia para su formación.

El cuarto capítulo *Gestión de aprendizajes para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Telesecundaria mediante el aprendizaje colaborativo,* muestra los resultados al gestionar los aprendizajes de comprensión lectora en estudiantes de educación básica a través del aprendizaje colaborativo. La prioridad de innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comprensión lectora, permitió que el alumnado alcanzara los estándares curriculares y perfiles de egreso que determinan los planes y programas de estudio 2011, atendiendo de esta manera uno de principios pedagógicos entre estudiantes y docentes: orientar acciones para el descubrimiento y búsqueda de soluciones, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Además, se fortalecieron las competencias comunicativas a través de la construcción de los aprendizajes y el grupo de estudiantes aumentó su nivel de aprovechamiento en las demás asignaturas.

El quinto capítulo *Desarrollo del autoconcepto en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje colaborativo*, evidencia en los resultados cómo la estrategia utilizada permitió desarrollar el autoconcepto en estudiantes de primer semestre del Colegio
Nacional de Educación Profesional Técnica, dentro del módulo Autogestión del Aprendizaje perteneciente al Área Básica. Debido a los diferentes contextos dentro y fuera del aula, cada día les demanda interactuar haciendo uso de habilidades socioemocionales para entablar relaciones óptimas. Los resultados revelan que el grupo se sintió motivado al término de la intervención, situación que estuvo estrechamente relacionada con el autoconcepto. Desde el inicio se trabajó en el reconocimiento de sus estados de ánimos a través del conocimiento de las emociones.

El sexto capítulo *El Aprendizaje colaborativo y el uso de Facebook fortalecen la formación del orientador educativo y social*, expone los resultados de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV, dentro de la experiencia educativa Metodología de la Orientación Educativa y Social. El proyecto se desarrolló en diferentes etapas, que por su complejidad representó un reto y compromiso para la gestora del aprendizaje, ya que su objetivo fue fortalecer la formación de un grupo de estudiantes en el manejo de los recursos metodológicos de la Orientación Educativa y Social (OES). Quienes participaron reconocieron que los apoyos educativos como el aprendizaje colaborativo y la implementación del aula invertida en el grupo de *Facebook,* les propiciaron aprendizajes de manera dinámica y atractiva, además reconocieron el valor de la OES a través de los procesos metacognitivos que presentaron, también señalarón interés en continuar su formación académica en esta área.

Finalmente, en este primer esfuerzo editorial compartimos algunas de las experiencias exitosas que en el marco de la MGA se han desarrollado, consideramos que será un referente importante para quienes tengan interés en la mejora del aprendizaje. Agradecemos el apoyo de la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado y de las autoridades de la UV en este y todos los proyectos emprendidos desde la MGA.

Ma. de los Ángeles Silva Mar
Marcela Mastachi Pérez
Jessica Badillo Guzmán
Coordinadoras

Capítulo 1

El bosque de la amistad llegó al preescolar: una experiencia de gestión de habilidades de comunicación oral a través de un proyecto en el aula

Brenda Janet Barradas González
Araceli Huerta Chua
Marisol Vázquez Vincent

Resumen: en este estudio se presentan los resultados obtenidos tras implementar un proyecto de gestión de aprendizajes que tuvo como objetivo desarrollar habilidades de comunicación oral en un grupo multigrado de educación preescolar del Colegio Valle de Filadelfia de la ciudad de Poza Rica, Veracruz. Se trabajó con 23 niños y niñas entre los tres y cinco años de edad. Se empleó la metodología de la investigación acción, mientras que la estrategia de intervención que fundamentó el plan de acción fue el método de proyectos, enriquecido con herramientas de la pedagogía por proyectos y el teatro infantil. En los mecanismos de evaluación se consideraron los aprendizajes, la estrategia y las herramientas pedagógicas, además del desempeño de la gestora responsable del proyecto. Entre los resultados podemos identificar que el alumnado tuvo mayores oportunidades de practicar el lenguaje oral debido a los procesos de interacción propiciados a través de las tareas propuestas para llevar a cabo un proyecto en el aula, al mismo tiempo que sus necesidades e intereses fueron respetados y atendidos.

Palabras clave: comunicación oral, educación preescolar, método de proyectos, teatro infantil.

Introducción

Este texto tiene la finalidad de mostrar los hallazgos alcanzados luego de la realización de un proyecto para gestionar aprendizajes que se llevó a cabo en el marco de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan.
Dicho trabajo se desarrolló desde la perspectiva metodológica de la investigación acción en educación, que Elliot (2010) define como un proceso de reflexión del colectivo docente en torno a problemáticas que es posible cambiar y necesario resolver. De igual manera, este autor refiere que su objetivo apunta a la mejora de la práctica en los centros educativos.

Tras un análisis minucioso de la información obtenida a partir de la detección de necesidades y diagnóstico en una institución privada de educación preescolar, se planteó el desarrollo de habilidades de comunicación oral en un grupo multigrado. El plan de acción se basó en una estrategia innovadora que consistió en recuperar el método de proyectos y enriquecerlo con elementos de la pedagogía por proyectos, además de emplear el teatro infantil como una herramienta de apoyo.

Este plan de acción consideró dos momentos: el primero fue un proceso de contextualización y sensibilización, mientras que en el segundo se realizó un proyecto en el aula, que a su vez integró las fases de planeación, realización de las tareas, socialización del proyecto, evaluación de los aprendizajes y del proyecto.

El producto final en el aula fue una representación teatral del cuento *El bosque de la amistad*. Para lograrlo se realizaron tareas como la elaboración de vestuarios, escenografía, invitaciones y la asignación de los personajes. Cada estudiante tuvo la oportunidad

de elegir la tarea de su interés a través de un contrato grupal, donde se comprometieron a cooperar para realizarlas, con el objetivo de presentar la obra de teatro ante un público. Posteriormente, las niñas y los niños evaluaron su proyecto y sus aprendizajes.

En las siguientes páginas se realiza una breve contextualización sobre la relevancia de la oralidad en la etapa preescolar y el fundamento del uso del método de proyectos, las herramientas de la pedagogía por proyectos y el teatro infantil para desarrollar habilidades de comunicación oral en este grupo de estudiantes. A su vez se explicarán los mecanismos de evaluación del plan de acción, así como resultados e impacto obtenido en tres aspectos: los aprendizajes, la estrategia pedagógica y herramienta empleada y el desempeño de la gestora de aprendizajes. Finalmente, se expondrán los logros y áreas de oportunidad identificadas; además de las conclusiones y recomendaciones derivadas de esta experiencia que podría resultar útil en otros procesos de gestión de aprendizajes.

La oralidad en el preescolar: su importancia y didáctica

Es preciso señalar que las habilidades comunicativas juegan un papel de suma importancia en la vida de cualquier ser humano debido a sus implicaciones sociales y académicas. Ana Camps (2005) sostiene que, en el contexto escolar la oralidad cumple las funciones de regular la vida social, así como permitir a las y los estudiantes colaborar y participar en su propio proceso de aprendizaje.

Es decir que, a través de habilidades de comunicación oral —habla y escucha—, es posible, entre otros procesos, expresar necesidades e intereses, dar a conocer puntos de vista, llegar a acuerdos y resolver conflictos. Además, propicia que como estudiantes adopten un papel protagónico al momento de aprender.

Entre las posturas teóricas que existen en torno al desarrollo de la lengua oral, las más aceptadas son aquellas que reconocen al contexto social como factor que lo determina; apoyan la idea de que el contexto social, el proceso de socialización e interacción con el medio, posibilitan la adquisición del lenguaje y determinan su uso. Bruner (1983), apoya la idea de que el ser humano cuenta con aptitudes que son determinadas biológicamente, al mismo tiempo señala que su desarrollo se ve influenciado por las herramientas dadas por su contexto cultural, de igual modo que la calidad de la interacción social es un factor que interviene en el desarrollo de la lengua.

Mientras que Vigotsky (1934, citado en Ruíz, 2005), sostiene que el lenguaje es algo externo al infante y que lo va internalizando hasta que se convierte en una herramienta que le posibilita pensar, planear y actuar en el medio que le rodea.

En educación preescolar resulta menester considerar que las relaciones interpersonales —los procesos de socialización y autorregulación al interactuar entre pares—, son influenciados por el lenguaje oral y debido a esto es prioritario estimularlo desde un enfoque centrado en la comunicación.

En los marcos de las consideraciones anteriores, se determinó como estrategia para gestionar estos aprendizajes el método de proyectos de Kilpatrick, enriquecido con herramientas de la pedagogía por proyectos, que se caracteriza por ser lúdica, participativa y favorecer la construcción y el desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert & Sraïki, 2011). Por lo anterior, se consideró que el carácter lúdico y participativo de las estrategias antes mencionadas podrían estimular la interacción entre pares para alcanzar un objetivo en común, al mismo tiempo que se pueden practicar las habilidades de habla y escucha para

resolver problemas, así como para distribuir las responsabilidades dentro del proyecto.

Por otra parte, se consideró que entre las competencias que se derivan del teatro en el aula se identifican aquellas de índole cognitivo, las relacionadas con la comunicación y las de carácter social, las primeras están asociadas con la capacidad para razonar, las segundas a hablar de forma correcta, vocalizar y expresarse fluidamente y las últimas hacen referencia a las relaciones interpersonales (Agüera, 2007).

Por lo tanto, al elegir esta estrategia de trabajo se buscó generar un ambiente de aprendizaje que les permitiera practicar las habilidades de comunicación oral a través de expresar sus intereses y necesidades, así como interactuar y cooperar con más niños y niñas para realizar tareas como elaborar vestuarios, una escenografía e invitaciones, además de ensayar breves diálogos que les llevaría a alcanzar una meta en común: presentar una obra de teatro.

Resultados e impacto del proyecto en el aula

En todo proceso de gestión de aprendizajes, es de suma relevancia establecer mecanismos que permitan conocer el impacto de las acciones realizadas y el logro de los objetivos establecidos. Para generar una comprensión general de los resultados, tras implementar el plan de acción se estableció un sistema de evaluación de los aprendizajes, la estrategia y la herramienta pedagógica, así como del desempeño de la gestora.

En la siguiente Tabla, se reúnen los mecanismos de evaluación que consideraron los aspectos evaluados, las técnicas e instrumentos empleados, así como los tipos de evaluación según el tipo de agente y los criterios por instrumento.

Tabla 1.

Mecanismos de evaluación del proyecto de gestión de aprendizajes

Aspecto evaluado	**Técnica/ Instrumento**	**Tipo de evaluación según el agente**	**Criterios de evaluación**
Aprendizajes	Observación/ Registro anecdótico	Heteroevaluación	• Participación oral • Expresión de necesidades e intereses • Toma de acuerdos y negociación
	Evaluación figuroanalógica/ Escala estimativa	Autoevaluación	• Trabajo en equipo • Escucha • Habla • Participación en obra de teatro
Gestora	Escala estimativa	Heteroevaluación (directora y coordinadora docente)	• Comunicación • Colaboración
	Escala estimativa	Heteroevaluación (maestra titular y maestra de apoyo)	• Responsabilidad • Ambiente de aprendizaje
Herramienta/ Estrategia	Lista de cotejo	Maestra titular y gestora	• Estrategia (toma de decisiones, respeto de los intereses de las niñas y los niños, respecto a las fases del proyecto en el aula) • Participación de los niños y las niñas en la obra de teatro y elementos de esta
	Evaluación figuroanalógica	Niñas y niños participantes	• Nivel de agrado por la obra de teatro • Opinión de las actividades realizadas

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de los aprendizajes

En la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes como heteroevaluación, se emplearon registros anecdóticos para recuperar participaciones o sucesos relevantes observados durante el desarrollo de las actividades y se organizaron en tres categorías para

facilitar su análisis: participación oral, expresión de necesidades e intereses, y toma de acuerdos y negociación. A través de estos registros fue posible rescatar evidencias sobre cómo en el ambiente de aprendizaje que se creó dentro del grupo de estudiantes se logró que participaran de forma oral mientras realizaban las tareas que eligieron:

M - (12/01/18) Cuando una niña le pide papelitos rosas ella le dice «ya se acabó, solo tengo naranja».
F - (23/01/18) «Mira miss, me falta nada más un poquito más de verde».

Fue evidente que, a partir de la realización de las tareas manuales que eligieron, se generaron condiciones para que el grupo expresara de forma oral necesidades e intereses con la finalidad de lograr sus objetivos:

M - (24/11/17) «Cuando pregunté qué más quieren que lleve el bosque de la amistad, ella dijo "un avión"».
ST - (10/01/18) «Qué tal si vienen los papás y podemos hacer otra obra de teatro».
G - (23/01/18) «Quiero oto color, quiero oto color».
M - (23/01/18) «¿Me quieres ayudar?».
AL - (23/01/18) «Más pintura».

Cabe mencionar que se identificó que estos procesos requieren de mayor dominio de las habilidades comunicativas del habla y escucha, así como habilidades para la negociación y la resolución de conflictos para lograr acuerdos. Los registros fueron pocos debido al grado de complejidad para desarrollarlos:

F - (31/01/18) «¿Ahorita me la prestas? Señalando la crayola que tenía otro niño».
E - (31/01/18) «Expresa que si prestará la crayola que usa cuando la desocupe».

A partir de la observación y el registro fue posible constatar que, si en un ambiente de aprendizaje las y los estudiantes tienen la libertad para elegir la forma en que desean trabajar, los materiales que quieren utilizar, y presentan una disposición para cooperar con sus compañeros y compañeras, se generan mayores oportunidades de interacción.

Por otra parte, para involucrarles en el proceso de la autoevaluación de sus aprendizajes, se empleó una escala basada en la técnica de evaluación figuroanalógica. Con este instrumento se logró obtener la valoración de las niñas y los niños sobre su propio desempeño al trabajar en equipo en aspectos como: escuchar, expresarse y participar en una obra de teatro, mediante la pregunta «¿Cómo lo hiciste?».

El grupo de estudiantes respondió con imágenes que representaban las respuestas «muy bien», «bien» y «puedo mejorar». Para obtener un argumento más completo, una vez emitida su respuesta, se le hicieron preguntas (Figura 1).

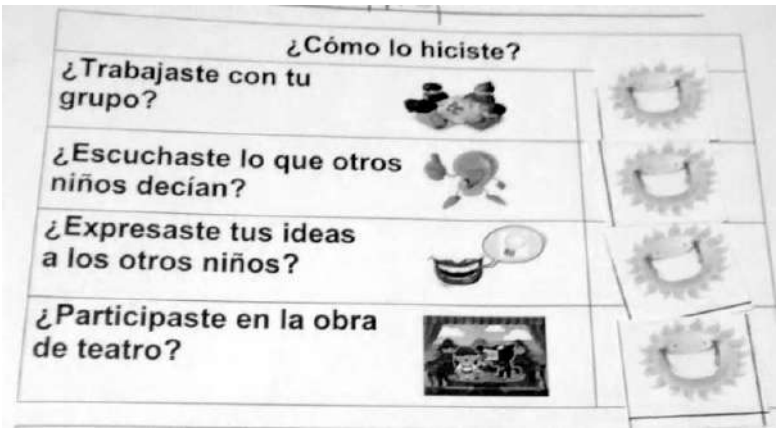

¿Cómo lo hiciste?
¿Trabajaste con tu grupo?
¿Escuchaste lo que otros niños decían?
¿Expresaste tus ideas a los otros niños?
¿Participaste en la obra de teatro?

Figura 1. Autoevaluación con la evaluación figuroanalógica.

En los resultados obtenidos, 87% logró trabajar en equipo y argumentar la mayoría de las respuestas: «porque sí», «porque lo hice bien» o no respondieron, aunque hubo quienes expresaron una razón que aludía a su trabajo al hacer la tarea que eligió.

Al cuestionarles sobre si escucharon lo que otros compañeros o compañeras decían, 83% manifestó que sí, y al preguntarles nuevamente, la mayoría tuvo dificultad para explicarlo, mientras que algunos dieron respuestas como: «porque estaba callada» o «puse atención, escuché y todo».

En cuanto al *ítem* sobre la expresión de sus ideas 78% del grupo manifestó haberlo hecho bien o muy bien, lo cual representa casi la totalidad de quienes participaron y que lograron expresar sus ideas de forma oral mientras realizaron el proyecto de la obra de teatro. Una minoría logró ofrecer una argumentación más elaborado, como «porque fui a invitar a los bebés de maternal» o «dije mis diálogos».

Sobre la participación en la obra de teatro, es pertinente aclarar que todo el grupo participó activamente durante el proceso de preparación de la misma, el día de la presentación de la obra, dos estudiantes no asistieron por motivos de salud, de modo que a estos participantes no se les pudo cuestionar sobre su desempeño con respecto a la obra de teatro.

Al preguntar sobre la razón de sus respuestas, una mínima parte emitió respuestas como «faltaron jirafas», «me supe mi diálogo» y «aullé muy fuerte», que dan cuenta de un desempeño «muy bueno», no obstante, el resto de las respuestas fueron menos específicas y elaboradas.

Es importante considerar que en general un número importante de participantes respondió con el argumento «porque sí», la cual es una respuesta básica, sin embargo, el proceso de

argumentación no fue el objeto de estudio en este trabajo. Aunque representa un área de oportunidad para continuar el desarrollo de proyectos dentro de la institución.

La evaluación de la gestora de aprendizajes

Se consideró una escala para evaluar los procesos de comunicación y colaboración dirigida a las autoridades del centro educativo (directora y coordinadora docente); y otra sobre los criterios de responsabilidad y creación del ambiente de aprendizaje destinados a las docentes del grupo (maestra titular y de apoyo).

A través de estos instrumentos se constató que, desde la percepción de las autoridades del centro educativo la gestora buscó en todo momento comunicarse de forma asertiva y establecer acuerdos de trabajo, y mantuvo una actitud positiva de colaboración con la institución, cabe destacar, que los canales de comunicación con los padres y madres de familia fue un aspecto que no se llevó a cabo, porque el contacto siempre fue a través de la coordinadora o las docentes debido a políticas de la institución (Figura 2).

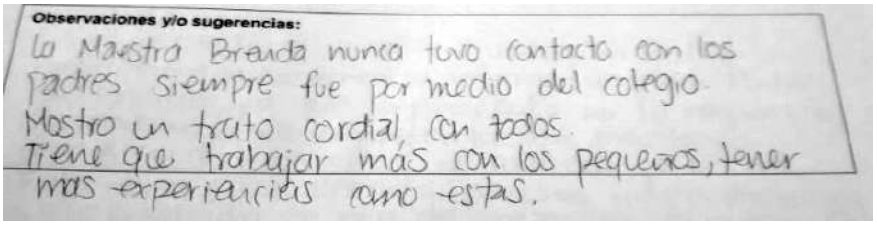

Observaciones y/o sugerencias:
La Maestra Brenda nunca tuvo contacto con los padres siempre fue por medio del colegio.
Mostro un trato cordial con todos.
Tiene que trabajar más con los pequeños, tener mas experiencias como estas.

Figura 2. Observaciones de la directora en la evaluación de la gestora.

Por otra parte, las docentes del grupo manifestaron a través del instrumento, que la gestora siempre asistió puntualmente a las sesiones de trabajo, respetó el tiempo y espacios para realizar las actividades y que llevó a cabo todo lo que se acordó.

Es importante señalar que en el desarrollo de todo proyecto se suscita la necesidad de realizar ajustes a la planeación inicial, y cuando se tiene como propósito generar cambios en las instituciones resulta fundamental considerar las diversas voces para la toma de decisiones yes un aspecto importante que se debe valorar y darle seguimiento.

Estrategia y herramienta pedagógica

En el caso de la estrategia y herramienta pedagógicas, la evaluación se realizó con una lista de cotejo respondida por la maestra titular y la gestora, mientras que el grupo de niñas y niños respondieron un instrumento basado en la evaluación figuroanalógica.

Los *ítems* de la lista de cotejo consideraron los aspectos relativos al proceso de la toma de decisiones, el respeto de los intereses de quienes participaron y la forma en que se llevaron a cabo las fases del proyecto en el aula, del teatro infantil, así como la participación y el interés mostrado por las y los participantes de la obra de teatro.

A lo largo del proceso de implementación la estrategia sufrió modificaciones de acuerdo con la estructura original, sin embargo, las condiciones de trabajo lo ameritaron, aun así, esto no desmerece o modifica los logros obtenidos conforme a los objetivos planteados. La docente señala que el grupo de estudiantes desarrollaron ideas y estuvieron emocionados con la realización, del proyecto, lo cual reflejó su interés en participar.

El teatro infantil

Cabe agregar que, aunque no fue una actividad especifica para desarrollar habilidades histriónicas en el grupo, el haber realizado

únicamente cuatro ensayos y al considerar la corta edad, los resultados obtenidos fueron satisfactorios.

Por otra parte, el instrumento contestado por el grupo de estudiantes fue diseñado con preguntas que se podían responder a partir de imágenes que tenían un significado específico. Lo que se valoró fue el agrado, desagrado y opinión que tuvieron sobre las actividades llevadas a cabo durante el proyecto. La aplicación fue de forma individual y durante el proceso la gestora explicó verbalmente cada pregunta con sus posibles respuestas (Figura 3).

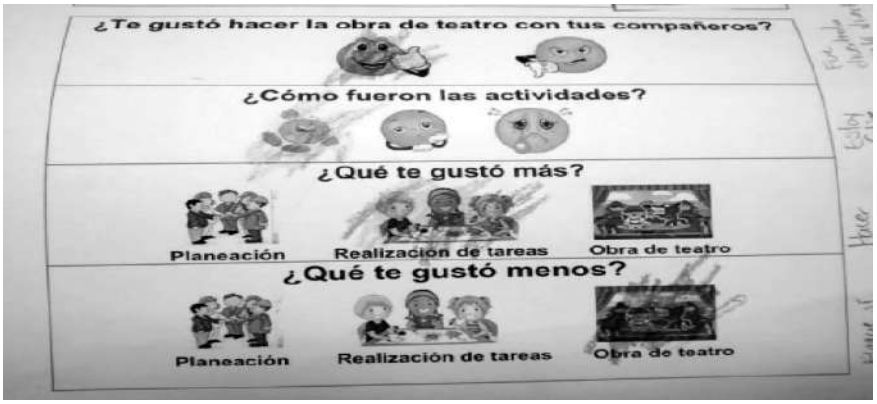


Figura 3. Formato de evaluación de estrategia y herramienta.

Dicha explicación se apoyó en imágenes y la evocación de sucesos recuperados de su experiencia. Para indicar su respuesta tenían que colorear la imagen que mejor representara su opinión. Aunado a esto, se les preguntó el por qué elegían esa respuesta y también se registraron sus argumentos de manera escrita y/o a través de una grabadora de voz.

De manera general, las respuestas ante el cuestionamiento acerca del trabajo en conjunto o en grupo fueron cortas y poco específicas. Sin embargo, una niña fue capaz de elaborar una respuesta específica alusiva a una escena de la obra de teatro. Las respuestas

que dieron sobre el por qué las actividades les parecieron divertidas, las atribuyeron a la creación de los vestuarios, el juego y con algunas escenas de la obra de teatro. En los últimos dos *ítems* ¿Qué te gustó más? y ¿Qué te gustó menos? se muestran en la siguiente Tabla debido a que dentro del grupo algunos dieron una respuesta múltiple o reiterada, es decir, eligieron más de una situación o actividad que les agradó, no señalaron alguna que les haya disgustado, o bien seleccionaron la misma ante los dos cuestionamientos, no obstante, explican el motivo distinguiendo qué aspecto de dicha actividad les agradó y cuál les desagradó.

Tabla 2.
Actividades que agradaron a quienes participaron

	Planeación	Realización de tareas	Obra de teatro	Planeación y obra de teatro	Planeación y realización de tareas	Realización de tareas y obra de teatro	Todas	Nada	Total
¿Qué te gustó más?	2	4	9	1	3	2	2	0	23
¿Qué te gustó menos?	3	6	8	0	1	0	0	5	23

Fuente: elaboración propia.

En esta parte del instrumento dieron respuestas más concretas y específicas, principalmente se refirieron a la creación del vestuario, la invitación al grupo de nivel maternal a presenciar la obra de teatro, y sobre sus propias experiencias durante la presentación de la obra de teatro.

Al realizar el conteo de la frecuencia con la cual se presentó cada respuesta fue posible detectar que doce participantes manifestaron que la obra de teatro fue lo que más les agradó, mientras que ocho de las respuestas expresaron que esto fue lo que menos les agradó.

Sin embargo, tres participantes marcaron la misma respuesta en ambas preguntas, expresando que, en efecto, existen aspectos de la actividad que percibieron como agradables, a su vez haciendo patente aquellas que les desagradaron o que pudieron mejorarse, para comprender esto, es menester atender el análisis de los argumentos.

Cabe subrayar que cinco estudiantes no seleccionaron actividades que les resultaran menos agradables, de acuerdo con sus argumentos todas las actividades les gustaron.

Conclusiones

Se logró sensibilizar al grupo de estudiantes sobre la importancia de comunicarse de forma oral para llegar a acuerdos al expresar sus opiniones, elegir tareas de acuerdo con sus intereses y poder expresar sus necesidades. En general mantuvieron una actitud de cooperación para lograr la meta grupal, que consistió en realizar una obra de teatro.

Se generó un ambiente de aprendizaje con mayores oportunidades para la interacción entre pares al expresar verbalmente la tarea que deseaban realizar, elegir el cuento para dramatizarlo, solicitar materiales para elaborar su vestuario, esperar turnos para participar en los ensayos de la obra de teatro, decir los diálogos correspondientes, invitar a la presentación de la obra de teatro a personas adultas, así como a otros niños y niñas, también para establecer conversaciones durante las tareas que cada quien eligió.

El empleo del método de proyectos enriquecido con herramientas de la pedagogía por proyectos impactó de forma transversal y positiva capacidades como la autonomía, motricidad fina, fomento de la lectura, expresión artística y socialización, en consecuencia, además del campo formativo del lenguaje y la comunicación, se vieron impactados los del dePRONIsarrollo físico y la salud, desarrollo personal y social, así como la expresión y apreciación artística.

Involucrarles en el ejercicio de evaluación fue parte de un proceso de metacognición necesario para desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Los estímulos visuales fueron de ayuda para que tuvieran presente los acuerdos de convivencia en el aula y promover la sensibilización acerca de la importancia de expresarse y saber escuchar. También los estímulos visuales facilitaron el proceso de evaluación a través de la técnica figuroanalógica.

Recomendaciones

Es pertinente involucrar en el proceso de realización de proyectos en el aula a docentes de diferentes áreas (artes, educación física, idiomas, entre otros), resultaría positivo vincular diversos contenidos y así se evitaría que fueran percibidos como elementos aislados o poco significativos.

Es importante otorgar de manera progresiva mayor libertad para tomar decisiones en la planeación de las tareas, roles, distribución de recursos y tiempos de desarrollo de los proyectos con la intención de fomentar actitudes de cooperación y mayor autonomía.

Si bien los proyectos tienen un valor didáctico importante, se debe evitar guiar la dinámica escolar únicamente con este tipo de estrategias, se recomienda que funcionen como complemento.

Se invita a recuperar la evaluación figuroanalógica como una forma de acercar a las niñas y los niños al proceso metacognitivo y de reflexión en torno a la forma en que realizan las actividades, tareas o roles que están bajo su responsabilidad para desarrollar la autoobservación y el pensamiento crítico.

Sobre el teatro infantil, se debe considerar un mayor número de sesiones para implementar en el contexto escolar con fines de aprendizaje.

Para un gestor o gestora de aprendizajes es de suma importancia escuchar activamente a sus estudiantes, el interés mostrado por aquello que dicen les generará mayor confianza para expresarse de manera oral. Es imprescindible prestar atención a la voz de los actores del proceso de aprendizaje: los niños y las niñas.

Referencias

Agüera, I. (2007). *La lectura a escena. Estrategias y dinámicas para formar niños lectores.* Madrid: Editorial CSS.

Bruner, J. (1983). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. Barragán, A. Camps, M.Claustre, J. Ferrer, E. Laurreula, L. López, C. Vilardell (pp. 33-44). *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar.* Barcelona: Graó.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2011). *Los niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Ruiz, U. (2005). La construcción de la lengua oral. En C. Barragán, A. Camps, M. Claustre, J. Ferrer, E. Laurreula, L. López, C. Vilardell (pp. 11-18). *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar.* Barcelona: Graó.

Capítulo 2

Aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primaria con el método de proyectos

Fabiola Sofía Lima
Jessica Badillo Guzmán
Miriam Alejandre Espinosa

Resumen: el objetivo de este proyecto fue favorecer el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de segundo grado de la Escuela Primaria Juan Enrique Pestalozzi del municipio de Papantla, Veracruz. Se desarrolló a través de la metodología de la investigación acción, con fundamento en la estrategia pedagógica del método de proyectos, teniendo como resultado la construcción de conocimiento y el desarrollo habilidades lingüísticas que propiciaron aprendizajes significativos.

Palabras clave: gestión del aprendizaje, inglés,
método de proyectos.

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés en la educación básica ha sido un tema recurrente de la agenda escolar en las últimas décadas. El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011a), establece las horas que cada grado de preescolar y primaria deben dedicar al aprendizaje de esta segunda

lengua. El Acuerdo 592 con el que se articula la Educación Básica (SEP, 2011b), hace énfasis en la importancia de aprender inglés, así como en atender los contenidos de cada ciclo educativo. Asimismo, existe el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), que especifica la dosificación de los contenidos de acuerdo con el ciclo educativo en el que se encuentre el alumnado.

Las escuelas beneficiadas con el PNIEB contaron con docentes especialistas en la didáctica del inglés, a diferencia de aquellas instituciones que no participaron en el programa se vieron obligadas a contratar personal por sus propios medios; esto dio lugar a que no siempre se exigiera el perfil docente apropiado para impartir las clases, consideraba como suficiente tener un dominio básico del idioma. Tal situación generó desigualdades en la enseñanza y en el aprendizaje, lo que ocasionó que el programa no tuviera el éxito esperado.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, este capítulo presenta la experiencia de aprendizaje del inglés, llevada a cabo desde la Maestría en Gestión del Aprendizaje, en una escuela que no fue beneficiaria del PNIEB: la Escuela Primaria Juan Enrique Pestalozzi, ubicada en la comunidad Morgadal del municipio de Papantla, Veracruz. Debido a su cercanía con la zona arqueológica El Tajín y la ciudad de Papantla, esta última considerada dentro la lista de Pueblos Mágicos de México, estimaron pertinente que habitantes de la región tuvieran un dominio del inglés con el propósito de facilitar la comunicación con el turismo extranjero, debido a que este idioma es considerado *lingua franca* (lengua usada para comunicarse entre grupos de personas que hablan diferentes idiomas).

De manera que se desarrolló un proceso de gestión del aprendizaje mediante el cual estudiantes de segundo grado[1] aprenderían

[1] Grupo de estudiantes a cargo de Fabiola Sofía Lima García, primera autora de este capítulo.

a comunicarse en inglés dentro de situaciones de la vida cotidiana. Se trató de un proceso innovador en dos sentidos: en primer lugar, porque en la institución no se había abordado el aprendizaje de ninguna lengua, además del español, y en segundo lugar, por la implementación del método de proyectos como estrategia de aprendizaje, el proceso didáctico se trabajaba con métodos tradicionales.

El método de proyectos en la gestión del aprendizaje del inglés

Con la finalidad de saber cuál era el método más viable para la gestión del aprendizaje, se llevó a cabo un diagnóstico que permitiera conocer el contexto en que se desarrollaría el proyecto, así como los estilos de aprendizaje y qué proximidad tenían con el idioma inglés. El estudio arrojó que poseían mayoritariamente el estilo kinestésico, seguido del visual y en menor grado el auditivo, por tanto, la gestión del aprendizaje debía incorporar actividades que favorecieran el movimiento, la apreciación visual y el uso de la voz y la habilidad de escucha.

La indagación sobre la proximidad con el idioma reveló que en el grupo ya conocían algunas palabras en inglés, porque habían convivido con algún familiar que trabajaba en Estados Unidos, veían películas en inglés, o bien, porque lo escuchaban de algún turista cuando llegaba a la zona. A partir de este resultado y al tomar en cuenta las condiciones de la institución, se eligió el método de proyectos al considerarse una estrategia pertinente y viable para gestionar los aprendizajes.

El método de proyectos representa una alternativa a la práctica docente tradicional, debido a que ofrece una variedad de actividades y representa un escape de la rutina diaria. Pero, ¿qué es un proyecto? Según Ander Egg y Aguilar (1997), es "el conjunto de actividades que se propone realizar de una manera articulada entre sí, a fin de reproducir determinados bienes o servicios capaces

de satisfacer necesidades o resolver problemas" (p. 46). Para Sánchez (1995, citado en Cortez 2015), un «proyecto en educación» es un modo de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que aborda el estudio desde una situación problemática en el contexto educativo, que previamente se haya identificado y que su intervención favorezca la construcción de respuestas a las interrogantes que se formulen.

De este modo, los proyectos favorecen la motivación y contextualizan los aprendizajes, aumentan la funcionalidad de los mismos y propician su aplicación en otras situaciones distintas fuera del aula. Para Staricco (1999), los proyectos deben tener las siguientes características: responder a un marco teórico, a inquietudes del maestro, a exigencias de estudiantes de hoy, a un currículo abierto e integrar un curso de acción (p. 59-61). De acuerdo con Sainz, citado en Cortez (2015):

> El método de proyectos, orienta su accionar, su intención y la acción, proyectada hacia el futuro; la relación con la vida diaria y con las experiencias del alumno. En la escuela activa, el alumno es actor protagonista, conectado con el entorno social, con el valor intrínseco, excluyendo las actividades triviales, las que no tienen otra consecuencia que el placer inmediato de la ejecución. La situación problemática como punto de partida y con otros problemas que despierte nueva curiosidad a lo largo del curso de la acción. (p. 20)

Con referencia a lo anterior, el método de proyectos es una excelente alternativa para la enseñanza del inglés, de acuerdo con Henry (1995), el trabajo por proyectos ofrece a los estudiantes libertad para decidir los temas, involucrándose en el proceso, desde la selección del material hasta la organización y presentación del producto final. Así, los estudiantes fueron libres de decidir sobre las actividades, los contenidos e incluso los materiales.

Como parte de la planeación del proceso de gestión del aprendizaje, se entrevistó al grupo para indagar sobre sus intereses sobre la metodología de aprendizaje; las entrevistas mostraron que se interesaron en actividades que involucraban movimiento, interacción entre pares y juegos en general. A partir de esto, estudiantes y docente definieron los proyectos a desarrollar, y plantear la estrategia desde el paradigma del aprendizaje al colocar en el centro a los niños y niñas, como protagonistas.

Implementación de la estrategia de aprendizaje

La gestión del aprendizaje se desarrolló entre los meses de octubre de 2016 a marzo de 2017. Consideró una fase de sensibilización, la implementación de la estrategia y la evaluación de esta y de los procesos de aprendizaje en tres momentos: inicial, formativa y final. La sensibilización consistió en un proceso de inducción, cuyo objetivo fue presentar al grupo de estudiantes la estrategia del método de proyectos y actualizar los resultados del diagnóstico.

Posteriormente, tal como lo indica el método de proyectos, las sesiones de la implementación de la estrategia fueron propuestas de los estudiantes, durante las sesiones. Con base en los contenidos y las actividades realizadas, los niños y niñas decidieron qué era lo que querían hacer, asumiendo un compromiso en la construcción de su aprendizaje y su rol durante este proceso y aunque tuvieron la responsabilidad de desarrollar sus proyectos y actividades, en todo momento contaron con el apoyo y asesoría de la docente, siempre con respeto a sus intereses y propuestas. En la Tabla 1 se muestra la distribución del tiempo para llevar a cabo los proyectos.

Tabla 1.

Cronograma de desarrollo de los proyectos

PROYECTO	TEMAS	2016			2017		
		OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR
PROYECTO 1	*Good morning!*						
	Rainbow numbers.						
	Nice to meet you!						
PROYECTO 1: *Let´s make a song!*							
PROYECTO 2	*This is my schoool*						
PROYECTO 2: *Tongue twisters for everybody!*							
PROYECTO 3	*My favorite food*						
Proyecto 3: *Food on stage!*							

Fuente: elaboración propia.

Mecanismos de evaluación

La gestión del aprendizaje incorpora la evaluación como un proceso permanente que hace uso de diferentes instrumentos, que permiten conocer el logro de los aprendizajes, pero también el desarrollo de la estrategia. Así, en este proyecto se hizo uso de la escala estimativa, diario de clase, bitácora escolar, examen escrito y entrevistas a madres y padres de familia. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Diario de clase

Fue empleado para que pudieran tomar conciencia de su propio aprendizaje. También sirvió para conocer sus necesidades y sus percepciones con respecto a las actividades que realizaron.

Este instrumento fue retomado de una serie de libros llamados Evaluación Formativa, editados por la SEP. Las preguntas fueron adaptadas para que respondieran a las necesidades del proyecto de intervención al finalizar la clase. Con el paso de los meses, este instrumento dejó de parecerles interesante, así que se recurrió a la escala estimativa.

Escala estimativa

Se utilizó en dos momentos: para la evaluación de seguimiento en cada sesión y al final de cada proyecto. Con la escala estimativa se evaluó por sesión lo siguiente: el desempeño de la gestora, su actitud en torno a las actividades y su opinión acerca del material.

Los resultados dieron cuenta de un adecuado desarrollo de la estrategia, un eficiente y ordenado desempeño de la gestora y la pertinencia de las actividades y materiales empleados.

Debido al desinterés en el llenado del diario, se elaboró una escala estimativa para que los y las estudiantes evaluaran las actividades de cada sesión. Los grados de conformidad que se midieron fueron los siguientes: «Me gustó mucho», «Me gustó poco», «Casi no me gustó» y «No me gustó». Cada nivel iba acompañado de un pequeño dibujo, una carita *(emoji)* como las usadas en *WhatsApp*, que facilitan la expresión de sus emociones y sentimientos (Figura 1).

Figura 1. Formato de evaluación de estrategia y herramienta.
Fuente: elaboración propia.

Por último, la escala estimativa utilizada al término de cada proyecto buscó evaluar el desempeño y las actitudes de cada uno de las y los estudiantes. Este instrumento tuvo cinco niveles: «Siempre» (4), «Casi siempre» (3), «A veces» (2), «Casi nunca» (1) y «Nunca» (0). El número de indicadores variaba con cada proyecto.

Bitácora escolar

Este instrumento fue utilizado por la gestora del aprendizaje para registrar lo que sucedía en cada sesión, enfatizó los aspectos de mayor importancia para el proyecto, es decir, aquellos relativos al cumplimiento de los objetivos y al alcance de las metas. Cada bitácora especificaba la fecha, el horario, el propósito y la duración de cada una de las sesiones y contaba con una serie de preguntas incluidas en el apartado «Aspectos a observar», que cambiaron de formato según la sesión, pero siempre estuvieron enfocadas al manejo de conocimientos y desempeño del grupo.

Examen escrito

Permitió evaluar los aprendizajes durante el proceso de gestión del aprendizaje. Se elaboraron tres exámenes escritos, uno por cada proyecto. Básicamente, los tres consistían en varios ejercicios, con reactivos de diversos tipos, a saber: preguntas cerradas, opción múltiple, colorear, complementación, relación. Durante la aplicación de los exámenes, la gestora brindó asesoría a aquellos que tuvieran dudas con respecto a las instrucciones.

Entrevista a madres y padres de familia, tutores o tutoras

Este instrumento fue una guía con preguntas semiabiertas en torno a tres grandes cuestiones: el aprendizaje del inglés, el desempeño de los padres y madres de familia durante la implementación de la

estrategia (el acompañamiento) y sus opiniones sobre el proceso de gestión de aprendizaje en el que su hija o hijo participó.

Resultados

Con la estrategia seleccionada, los y las estudiantes definieron los tres proyectos que realizarían como parte de esta experiencia de gestión del aprendizaje. El proyecto uno se denominó *Let´s make a song!* (¡Hagamos una canción!); tuvo como propósito elaborar una canción en inglés sobre colores y números, al mismo tiempo se practicaron saludos y frases cotidianas (Figura 2).

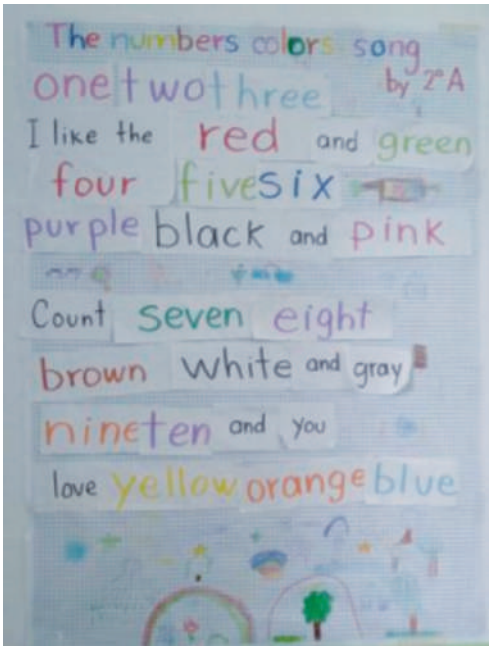


Figura 2. Proyecto uno: *Let´s make a song!*
Fuente: elaboración propia.

El proyecto uno evidenció un incremento en el reconocimiento de las expresiones de saludo, de los colores y los números, a diferencia de los resultados que el examen de diagnóstico arrojó en un primer momento. Con este proyecto se trabajaron las habilidades comunicativas, a la vez que las habilidades sociales se fortalecieron, también empezaron a poner en práctica lo aprendido en situaciones cotidianas en el contexto escolar, resultó así en un aprendizaje realmente significativo.

El proyecto dos: *Tongue twisters for everybody!* (¡Trabalenguas para todos!), cuyo propósito fue elaborar un trabalenguas en inglés empleando el vocabulario de los útiles escolares, repercutió favorablemente en la mejora del desempeño de cada estudiante y facilitó las condiciones para el trabajo en equipo, asimismo, lograron relacionar el lenguaje oral con su forma escrita, identificar los útiles escolares en inglés (principalmente en la oralidad) y entender palabras e indicaciones con apoyo de señas o imágenes. De la mano con estos resultados de aprendizaje, la expresión oral de los trabalenguas en inglés también influyó de forma positiva en la seguridad, autoconfianza y autoestima (Figura 3).

Figura 3. Proyecto dos: *Tongue twisters for everybody!*
Fuente: elaboración propia.

El tercer y último proyecto llamado *Food on stage!* (¡Comida en escena!), tuvo como propósito representar una obra de teatro y usar el vocabulario aprendido a lo largo del curso. Los tres proyectos involucraron actividades lúdicas, videos, así como dinámicas de clase que favorecieron el movimiento, derivado de los estilos de aprendizaje (Figura 4).

Figura 4. Proyecto tres: *Food on stage!* Fuente: elaboración propia.

Finalmente, este funcionó como proyecto integrador, porque además de favorecer el aprendizaje de los nombres de los alimentos, al realizar la obra de teatro con la participación de todo el grupo de estudiantes, permitió constatar que más del 80% dominaba el vocabulario aprendido desde el inicio del curso de inglés, así como también mostraron mejoría en su expresión oral al hablar sin temor, con claridad, con una pronunciación limpia y con entonación adecuada.

De esta manera, el método de proyectos cumplió con las expectativas y objetivos planteados porque favoreció otras habilidades, como las de tipo social y comunicativo. La evaluación de la estrategia y del rol de la gestora, a través de instrumentos elaborados para tal fin, evidenciaron un impacto positivo en el alumnado y en los padres y madres de familia, quienes mostraron interés en continuar el trabajo en el aula con esta metodología.

Conclusiones

La realización de este proceso de gestión del aprendizaje fue de gran impacto para la institución donde se llevó a cabo, no solo por la innovación que representó, sino por las implicaciones culturales que conllevaron las actividades. Fue la primera vez que la escuela participó en un proyecto de esta naturaleza, lo que llamó la atención de la comunidad escolar. En cuanto al aprendizaje del inglés, nunca antes se impartieron clases, también fue la primera vez que en el aula se trabajó con el método de proyectos, ya que la escuela seguía una metodología más conductual; las niñas y los niños tenían poca participación y no se les preguntaba sobre sus expectativas, gustos u opiniones.

Las autoridades de la escuela vieron los resultados positivos del proyecto en las evaluaciones realizadas al grupo de estudiantes en las asignaturas curriculares. Sin embargo, el impacto más significativo fue el hecho de que la matrícula aumentara para el siguiente ciclo escolar (2017-2018), porque las madres de familia del preescolar supieron que se fomentaba el aprendizaje del inglés en la escuela primaria y decidieron que esta institución sería la mejor opción. Este hecho es relevante porque en el pasado, el número de estudiantes había decrecido, lo que implicaba la salida de docentes del plantel por un reajuste de matrícula. Gracias al proyecto, la escuela se alejó de este riesgo, ganó presencia y reconocimiento social en la comunidad.

A partir de los buenos resultados obtenidos por la implementación del proyecto, en común acuerdo con el director, la docente que fungió como gestora del aprendizaje solicitó a la Subsecretaría de Educación Básica, el registro de la escuela en el Programa Nacional de inglés (PRONI), para que asignaran a una persona con el perfil de docente de inglés requerido, porque ni

la institución ni las familias tenían los recursos los económicos necesarios.

Recomendaciones

Para que la gestión del aprendizaje se desarrolle adecuadamente es necesario establecer objetivos y metas viables, así como pertinentes y realistas, de acuerdo con los resultados del diagnóstico y atender las necesidades inmediatas. Asimismo, es importante diseñar un plan de acción orientado al cumplimiento de los objetivos y al alcance de las metas, cuidar que no solo se atienda a las necesidades cognitivas, sino también a las necesidades afectivas y al desarrollo de sus habilidades. Por tanto, es fundamental considerar desde el principio las opiniones e ideas de las y los niños, esto representa un acercamiento para conocer sus gustos y preferencias, así como sus percepciones y expectativas.

En todo momento es importante mantener una buena relación con los padres y madres de familia, porque se puede necesitar de su apoyo para la realización de las actividades encaminadas a la realización de los proyectos, así como prever los posibles gastos e inversiones que representa la implementación de la estrategia. Aunado a esto, se recomienda gestionar apoyos financieros con instituciones gubernamentales, escolares o directamente con la familia. Por tanto, es imprescindible elaborar una planeación para cada sesión, de preferencia simple, que especifique solo lo necesario: actividad, tiempo, material, objetivo y los roles de cada participante, se recomienda mantenerlo sencillo para que sea de fácil entendimiento.

Sobre el seguimiento y evaluación, llevar un registro anecdótico de cada sesión será de gran utilidad en la recuperación de información. Es menester diseñar instrumentos de evaluación

simples y directos, enfocados en la obtención de la información que se necesita para evaluar periódicamente el desarrollo e impacto de la estrategia de aprendizaje y realizar los ajustes necesarios. Finalmente, es necesario tener presente el sentido humanista y constructivista de la educación; la gestión del aprendizaje además de ser una práctica es innovadora y humanizada.

Referencias

Ander Egg E., Aguilar, Ma. J. (1997). *Cómo elaborar un proyecto.* 13 Edic. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.

Cortez, J. A. (2015). El método de proyectos orientado a la enseñanza de la materia de Economía Agrícola II. Apthapi [online], vol.1, n.1, pp. 19-26. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/apt/v1n1/v1n1_a04.pdf

Henry, J. (1995). *Teaching through projects*. Inglaterra: Kogan Page.

Lima, F. S. (2018). *El aprendizaje del inglés entre niños de segundo grado de primaria a través del método de proyectos.* Tesis, Maestría en Gestión del Aprendizaje, Universidad Veracruzana.

Secretaría de Educación Básica. (2010). Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/seb2010/interiores/interiores_filosofia.html

Secretaría de Educación de Veracruz, http://www.sev.gob.mx/secretaria/mision_vision/

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo 592 por el que se articula la Educación Básica.*

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan Nacional de inglés en Educación Básica, 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.

Staricco de Accomo, M. N. (1999). *Los proyectos en el aula: hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de Plata.

Capítulo 3

El aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de tercer grado de secundaria

Rosalinda Olguín Domínguez
Ma. de los Ángeles Silva Mar
Claudio Rafael Castro López

Resumen: este trabajo nace del proyecto de intervención *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria.* La escuela en donde se realizó la intervención fue la Telesecundaria Cuauhtémoc, con clave 30DTV0535A de la ciudad de Poza Rica, Veracruz. Participaron 30 estudiantes de tercer grado de secundaria: 19 mujeres y 11 hombres. El proyecto tuvo como finalidad crear un ambiente de aprendizaje para generar confianza e interacción en el alumnado y desarrollarles el pensamiento histórico. Además, mediante este proyecto se buscó incentivar el gusto por la asignatura de historia y favorecer la interdependencia positiva. Este proyecto se desarrolló en seis etapas, se realizaron actividades diversas: diagnóstico, planeación, seguimiento, intervención, evaluación y culturalización; particularmente se expone la evaluación de la intervención. Los logros de este trabajo fueron que los estudiantes: aprendieron a trabajar cooperativamente, mejoraron sus competencias del pensamiento histórico mediante actividades pedagógicas, comprendieron la

importancia del aprendizaje cooperativo para el pensamiento histórico y reconocieron la relevancia de la Historia como asignatura para su formación.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Innovación educativa y pensamiento histórico.

Introducción

En México se pretende transformar la educación desde la práctica docente. La Secretaría de Educación Pública (SEP) con su modelo educativo busca «educar para la libertad y la creatividad», este modelo resalta que la innovación educativa parte de la formación pertinente y de calidad que debe tener el profesorado (SEP, 2017).

Particularmente, la SEP en su publicación *Aprendizajes Clave para educación integral,* señala que en la asignatura de Historia se persiguen cinco propósitos en la educación básica: desarrollar nociones del tiempo y espacio, utilizar fuentes primarias y secundarias, explicar características de las sociedades, valorar la importancia de la temporalidad histórica y desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural.

Con este proyecto se buscó desarrollar el pensamiento histórico en estudiantes de tercer grado de secundaria, para que lograran comprender los problemas sociales del pasado, descubrir cómo repercutieron los acontecimientos históricos en el presente, además de aprender a resolver y/o proponer soluciones para el futuro, porque al conocer los hechos históricos y características del pasado, pueden tomar mejores decisiones para favorecer su calidad de vida presente y futura.

Esta experiencia se dividió para su desarrollo en seis etapas, con la intención de realizar un trabajo sistemático: diagnóstico,

planeación, seguimiento, intervención, evaluación y culturalización, lo anterior, refleja la metodología de la investigación acción con la que se sustentó el trabajo de intervención (Latorre, 2005). Después de realizar un análisis detallado de la información recuperada a partir del diagnóstico de necesidades educativas en una escuela Telesecundaria, con la finalidad de crear un ambiente de aprendizaje para generar confianza e interacción en un grupo de estudiantes y juntos desarrollaran el pensamiento histórico, se diseñó un plan de acción que utilizó la estrategia del aprendizaje cooperativo con el propósito de motivar el gusto por la asignatura de Historia y la interdependencia positiva.

Antes de continuar con la descripción del proyecto de intervención educativa, es necesario conceptualizar lo que entendemos por pensamiento histórico y aprendizaje cooperativo.

Breve acercamiento al aprendizaje cooperativo en el desarrollo del pensamiento histórico

Es necesario replantear y reforzar las competencias históricas para desarrollar un pensamiento crítico que ayude a las personas jóvenes a analizar y reflexionar sobre cómo se vivió, como se está ahora y hacia donde se proyectará al futuro. Por tanto, se requiere darle importancia a la asignatura, dedicarle el tiempo suficiente para que manejen información, la analicen y construyan su propio pensamiento histórico, pero, ¿qué es el pensamiento histórico y cómo se construye?

El pensamiento histórico es la capacidad de construir conocimientos propios de la asignatura mediante la contrastación de fuentes, es decir, el análisis, representación e interpretación de diferentes fuentes de información.

De acuerdo con Lévesque (2008, citado por Domínguez, 2015), pensar históricamente es comprender cómo se ha construido el conocimiento y qué significado tiene [...]. Pero este tipo de comprensión de la disciplina solo es posible y efectivo si se toma en consideración otro elemento en la construcción de conocimiento: la habilidad para aplicar lo que se ha aprendido en otros contextos.

A la habilidad que se refiere Lévesque, es precisamente al manejo de fuentes históricas que permitan al estudiante crear un pensamiento crítico y con ello un pensamiento histórico. Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación que les permita abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que puedan ser capaces de contextualizar o juzgar los hechos históricos, conscientes de la distancia que les separa del presente (Santisteban, 2010, p. 35).

Con referencia a lo anterior, este proyecto de intervención buscó presentar la historia de manera atractiva a través de estrategias pedagógicas que contribuyeran a la formación del pensamiento histórico, mediante el manejo de las fuentes de información y la interacción con sus compañeros y compañeras, para que se dieran intercambios de opiniones y puntos de vista, con el objetivo de que resultara una experiencia significativa en el aula. "Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender" Johnson y Johnson (1999).

Para fortalecer el desarrollo del proyecto, se propuso el aprendizaje cooperativo como estrategia de intervención, porque

permite desarrollar habilidades de trabajo en equipo como la comunicación, el reparto de las tareas, la generosidad a la hora de conceder méritos, la crítica constructiva, la preocupación por apoyar, el compartir, el compañerismo y el espíritu de equipo pueden ser tan importantes para una carrera de éxito como lo es conseguir competencias académicas a nivel individual (Johnson y F. Johnson, 2014).

Descripción de los mecanismos de evaluación

En la primera secuencia (sensibilización), se elaboró una guía de observación para valorar el comportamiento del alumnado ante la nueva forma de trabajo. En la segunda y tercera secuencia se realizaron actividades como apoyo para el pensamiento histórico que fueron evaluadas por medio de escalas estimativas. Para la última actividad de la secuencia tres y cuatro, se utilizaron rúbricas para evaluar los trabajos y el desempeño en las actividades realizadas. Para el análisis de los resultados de los aprendizajes del grupo de estudiantes, se realizaron concentrados e identificaron sus puntajes en los avances que mostraron en el desarrollo del pensamiento histórico y se hizo un monitoreo de los trabajos cooperativos en los que participaron.

Dentro de la primera secuencia se diseñó un primer concentrado, para evaluar las primeras tres sesiones. La primera secuencia fue por medio de guías de observación, el concentrado contenía un listado de estudiantes y los aspectos a observar.

Para trabajar la cooperación y solución de problemas de grupo, se planteó como primera actividad la dinámica llamada *Cuadros rotos.* Se formaron ocho equipos al azar; cinco equipos con cuatro integrantes y tres equipos con tres participantes (en esa ocasión, uno de los estudiantes por razones salud no asistió

a la clase). De los ocho equipos, cuatro tuvieron dificultad para trabajar cooperativamente y no lograron el objetivo de la actividad, tres equipos lograron construir su rompecabezas, aunque con dificultades, y solo un equipo logró entender la finalidad de la actividad, que era armar su rompecabezas intercambiando las piezas con otros equipos y respetando las indicaciones dadas.

Al final de la sesión se hizo la retroalimentación de la actividad rescatando las actitudes que se deben mostrar para el trabajo cooperativo y lograr objetivos en común.

En la segunda y tercera sesión, la participación fue más cooperativa al mostrar respeto hacia sus compañeros y compañeras del equipo colaborativo y del grupo en general, al compartir ideas y asumir el rol cooperativo que previamente habían acordado. También mostraron estar más al pendiente de la dinámica de trabajo.

A partir de la segunda secuencia iniciaron las actividades para el pensamiento histórico y fueron evaluadas con escalas estimativas. En esta segunda secuencia se realizaron tres actividades; una por sesión, la primera actividad fue una *línea del tiempo* donde se observó que el grupo de estudiantes no tuvo dificultad con el diseño de la actividad, pero sí al identificar el periodo y utilizar la imaginación histórica para la interpretación de la línea del tiempo, a esta sesión faltaron a clases dos estudiantes de 30 que formaban el grupo. De 28 participantes solo tres establecieron correctamente el periodo histórico, mientras que seis tuvieron mayores dificultades para precisar fechas y periodos, dejaron sin respuesta sucesos importantes, o bien, las fechas y periodos que pusieron no tenían orden. La mayoría realizó la actividad con algunas imprecisiones, principalmente les faltó completar la información.

Los resultados de la escala estimativa (Figura 1) muestran que la mayoría de estudiantes presentaron dificultad para imaginar

e interpretar los sucesos históricos. Solamente un alumno lo hizo de manera altamente correcta obteniendo el máximo puntaje (4), dos realizaron correctamente su actividad (3), el resto del grupo demostró dificultades para interpretar su línea del tiempo.

Figura 1. Competencias históricas. Secuencia dos, sesión 1.
Fuente: elaboración propia.

En esta primera sesión de la secuencia dos, se observa que el grupo de estudiantes aún no tiene avances en el desarrollo de la estrategia del aprendizaje cooperativo. En las sesiones posteriores y con las sugerencias hechas, mostraron un mayor avance y mejoraron sus actividades, fueron desarrollando su pensamiento histórico y sus argumentaciones tanto orales como escritas. Fue más notorio en la sesión tres de la secuencia 3, el desarrollo de sus competencias históricas. La representación histórica se evaluó mediante las características de infraestructura y el ámbito cultural, donde la mayoría obtuvieron 4 o 3 de puntuación y solo nueve estudiantes tuvieron resultados inferiores.

La imaginación histórica fue la competencia más desarrollada hasta ese momento, se reflejó en cómo caracterizaron las actividades económicas, sistemas de dominación indirecta y el descenso demográfico. La mayoría alcanzó la máxima puntuación (4) y solamente cinco presentaron dificultades en esta área.

No obstante, había que recordar al grupo de estudiantes que tenían que destacar la temporalidad en sus actividades, esta competencia se representó en un mapa de ideas mediante los cambios y permanencias de la época y la actualidad. Aunque la realizaron de manera verbal, al recuperarla en sus actividades no la reflejaron. En esta competencia solo dos estudiantes lograron una puntuación de (4) y 18 obtuvieron (3), los diez restantes presentaron dificultades para representarla en el mapa, obtuvieron puntuaciones inferiores (Figura 2).

Competencias históricas
Secuencia 3. Sesión 3
4
3
2
1
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
Características en infraestructura y ámbito cultural (representación histórica)
Características en actividades económicas, sistema de dominación indirecta y descenso demográfico. (imaginación histórica)
Establece los cambios y permanencias entre las culturas prehispánicas y conformación de la nueva España con la actualidad. (temporalidad)

Figura 2. Resultados de evaluación de la sesión tres, Secuencia 3 (Cuento). Fuente: elaboración propia.

En las actividades posteriores se continuó con el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento histórico. La convivencia entre estudiantes y sus equipos de trabajo mejoró

considerablemente, de igual manera el desempeño en sus actividades, donde no sólo mostraron mejores argumentaciones, sino que mejoraron la calidad de sus productos.

La cuarta secuencia se evaluó por equipos mediante rúbricas. En esta última secuencia se buscó que demostraran mayor autonomía en sus actividades, así que formaron sus propios equipos, de acuerdo con sus habilidades, de igual manera, eligieron una actividad (historieta, video o dramatización) y desarrollaron un tema (diferentes épocas de la historia de México). Para evaluar estas actividades se realizaron tres rúbricas con los mismos elementos, pero con características diferentes. En la presentación de sus actividades mostraron una mayor seguridad y presentaron mejores propuestas de solución ante problemáticas del pasado, igualmente, relacionaron dichas problemáticas con el presente. Existieron detalles que cuidar como el orden, la precisión y claridad en sus escritos para lograr un mayor entendimiento, algo que pueden mejorar al realizar con mayor frecuencia este tipo de actividades.

En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones donde 20 es excelente, 15 es adecuado, 10 es suficiente y 5 en proceso, para los indicadores: problemas, contextualización y solución.

Para finalizar, presentaron sus trabajos y explicaron cómo fue el proceso de selección de la actividad y el tema, así como la forma de organización para elaborarla. De igual manera, desarrollaron el tema de la actividad que eligieron.

El grupo mostró un mayor empeño al realizar las mencionadas actividades y mayor confianza a la hora de socializar sus trabajos. El trabajo cooperativo ayudó a mejorar el puntaje en estudiantes que habían tenido un menor desempeño durante el curso, quienes lograron integrarse a las actividades y demostraron sus habilidades con la ayuda de sus compañeros y compañeras.

Tabla 1.
Actividad final: Historietas, videos y dramatizaciones

EQUIPO/ACTIVIDAD **HISTORIETA**	PROBLEMAS	CONTEXTUALIZACIÓN	SOLUCIÓN
BONIFACIOS	20	15	20
LOS MOSQUETEROS	15	15	15
VIDEO	PROBLEMAS	CONTEXTUALIZACIÓN	SOLUCIÓN
LAS HISTORIADORAS	20	20	20
OMAR Y SUS AMIGOS	15	15	15
DRAMATIZACIÓN	PROBLEMAS	CONTEXTUALIZACIÓN	SOLUCIÓN
LAS ADELITAS	20	20	20
PINK PANTERS	20	15	20

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de los aprendizajes significativos

En las evaluaciones se evidencia un desarrollo positivo del pensamiento histórico y el aprendizaje cooperativo, además de disposición por la realización de actividades pedagógicas y gusto por la asignatura.

En la sensibilización, se planeó una sesión para que el grupo conociera la dinámica de trabajo y cómo en equipo lograrían desarrollar el pensamiento histórico. Además, se establecieron otras tres secuencias, y en cada sesión se incorporó una actividad cooperativa como el rompecabezas, el folio giratorio, la lectura compartida, entre otras, que les permitió realizar sus actividades a través de la interacción intencionada y el cumplimiento de los roles cooperativos.

Sobre el primer objetivo específico fijado: *Implementar estructuras cooperativas para generar la interacción de aprendizajes en los estudiantes* del cual se estableció la meta que 85% *de los estudiantes aprendan a trabajar cooperativamente*. Para medirla se

realizó una encuesta de opinión dirigida a las y los estudiantes, con cuatro preguntas acerca del trabajo en equipo, se rescataron tres aspectos importantes del aprendizaje cooperativo: *compartir, respeto y ayuda mutua.*

Parte fundamental del aprendizaje cooperativo es interactuar para intercambiar aprendizajes, por ese motivo se les planteó la siguiente pregunta: *¿En qué medida compartiste ideas, material y aprendizajes con tus compañeros de equipo durante las clases?* En la encuesta de opinión 96.7% respondió que con frecuencia (siempre o la mayoría de las veces) habían compartido ideas, material y aprendizajes con sus compañeros y compareñas de equipo durante las clases. Un estudiante, quien representó el 3.3%, contestó que pocas veces estaba dispuesto a compartir, este participante en las actividades del desarrollo del pensamiento histórico tuvo resultados medianamente satisfactorios (Figura 3).

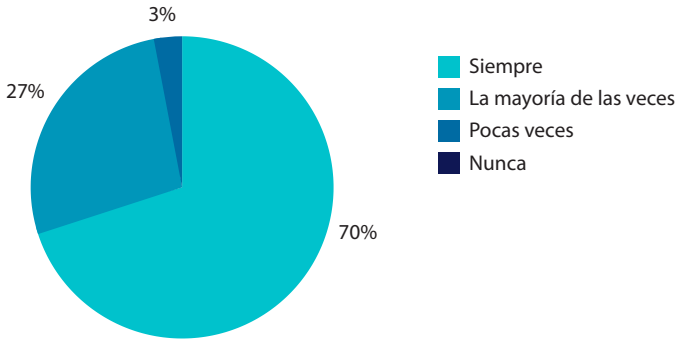


Figura 3. Pregunta 6 de la encuesta de opinión para la evaluación de la estrategia. ¿En qué medida compartiste, ideas, materiales y aprendizajes con tus compañeros de equipo durante las clases?

La base del trabajo en equipo es el respeto, aspecto importante para lograr el aprendizaje cooperativo. En la encuesta para la evaluación de la estrategia 80% opinó que «siempre» se dirigió con

respeto hacia sus compañeras y compañeros durante las actividades, es decir, cuando compartían sus opiniones acerca del tema, realizaban sus lecturas, etc., y 20% restante opinó que «la mayoría de las veces» mostraron respeto (Figura 4).

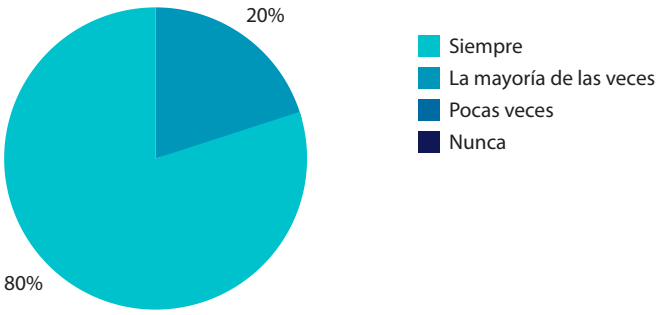


Figura 4. Pregunta 7 de la encuesta de opinión para la evaluación de la estrategia. ¿En qué medida te dirigiste con respeto hacia tus compañeros de equipo durante las actividades?

No se puede hablar de aprendizaje cooperativo si no hay interdependencia positiva, en este sentido, interpretamos la interdependencia positiva como la ayuda mutua pero que respeta la responsabilidad de cada estudiante. En la encuesta de opinión la mayoría solicitó ayuda durante las sesiones, es decir, estuvieron en constante interacción con estudiantes de su equipo (Figura 5).

El segundo objetivo específico: *Realizar actividades pedagógicas que permitan la mejora del pensamiento histórico de los estudiantes*. Comprendió las actividades que realizaron los estudiantes como: línea del tiempo, cuadro comparativo, comentario, mapas mentales, mapas de ideas, cuento, historietas, dramatizaciones y videos.

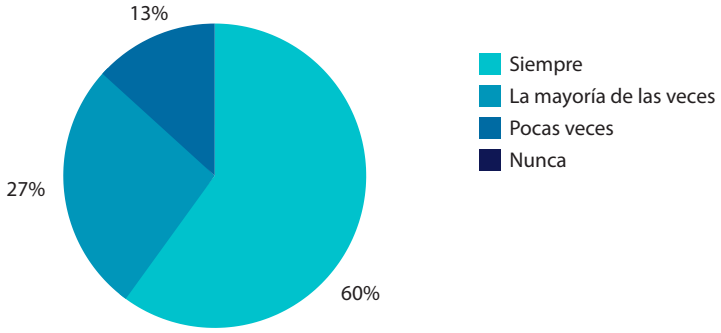


Figura 5. Pregunta 8 de la encuesta de opinión para la evaluación de la estrategia. ¿Cuándo tuviste dudas acerca de las actividades solicitaste ayuda a tus compañeros de equipo?

En la Figura 6 se muestra el cuento que elaboró un alumno, cabe mencionar, que las primeras actividades realizadas eran muy cortas y por tanto no demostraban las competencias históricas necesarias, conforme las sesiones avanzaron sus actividades fueron mejorando.

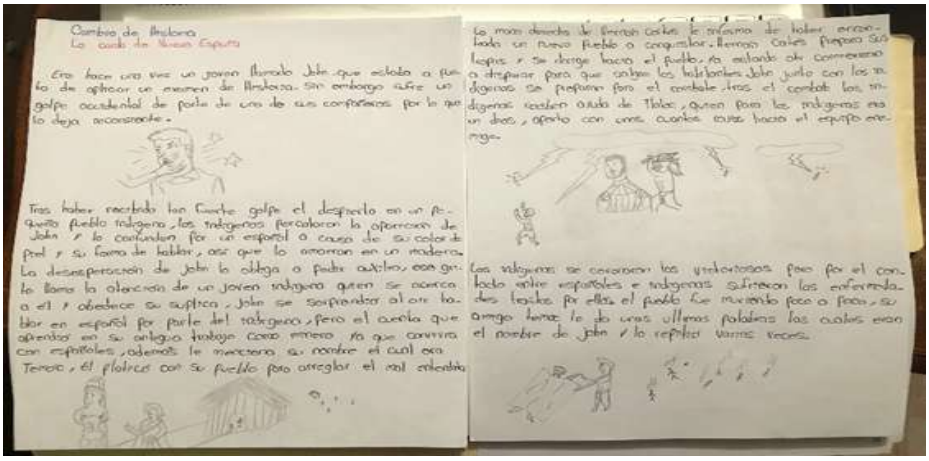


Figura 6. Sesión 11. Actividad pedagógica: Cuento.

Como segunda meta del proyecto se estableció que *70% de los estudiantes mejoren sus competencias del pensamiento histórico mediante actividades pedagógicas.* La actividad diagnóstica consistió en realizar un cuento por equipo, con esta actividad se pudo observar que no sabían ubicar temporalmente los acontecimientos del pasado, se les dificultó explicar el por qué de los sucesos y contextualizar el cuento conforme a la época abordada, tampoco supieron utilizar las fuentes de información proporcionadas.

Por el contrario, al final del curso realizaron actividades donde sí lograron poner en práctica las competencias del pensamiento histórico; acertar en sus actividades al proyectar de manera correcta las fechas de acuerdo con el periodo de la época abordada, abundar acerca del contexto y describir de manera correcta las situaciones del cuento; como la forma de vestir, los personajes históricos y las condiciones de vida. Además, supieron contrastar diferentes fuentes de información.

La evaluación de la estrategia

Para evaluar la estrategia se diseñó una encuesta de opinión dirigida al alumnado para conocer lo referente al curso, rescatar información sobre el aprendizaje cooperativo y con este instrumento evaluar los dos últimos objetivos específicos.

La encuesta de opinión

Este instrumento constó de 24 preguntas cuyo objetivo era conocer la opinión del grupo de estudiantes acerca del curso y así evaluar la estrategia de intervención. Para el procesamiento de los datos y análisis de los resultados, se utilizó el programa DYANE (Diseño y Análisis de encuestas). Este programa estadístico tiene como finalidad ayudar en el diseño de encuestas y análisis de datos en investigación social y de mercados (Santesmases, 2009).

El tercer objetivo específico señalaba: *Incentivar la importancia del pensamiento histórico mediante el aprendizaje cooperativo* y cuya meta establecida fue que 80% comprendieran la importancia del aprendizaje cooperativo para el pensamiento histórico, por medio de la encuesta de opinión se les preguntó si les ayudó a mejorar su aprendizaje, sobre la participación de sus compañeros y compañeras; si compartieron información, ideas, comentarios, y si esto les ayudó a desarrollar sus habilidades históricas, pero sobretodo qué cambios notaron antes y después del curso. A continuación, se muestran los resultados de tres preguntas relacionadas con el aprendizaje cooperativo.

Al retomar la pregunta 6 de la encuesta *¿En qué medida compartiste ideas, material y aprendizajes con tus compañeros de equipo durante las clases?* 70% contestó «Siempre» y 26.7% respondió «La mayoría de las veces», solo 3.3% contestó «Pocas veces». Cabe resaltar que ese 3.3% representa a un alumno quien se mostraba, sobre todo al principio del curso, apático y poco participativo, sin embargo, poco a poco se logró integraren sus equipos (Figura 3).

En la pregunta 7 ¿En qué medida te dirigiste con respeto hacia tus compañeros de equipo durante las actividades? 80% expresó que «Siempre» lo hacían y 20% contestó que «La mayoría de las veces». Es necesario mencionar que el ambiente que se generó en el grupo fue de confianza y respeto, aunque esta forma de trabajo fue algo nuevo para los estudiantes y al principio mostraron desconfianza al trabajar en equipos, mediante el aprendizaje cooperativo se desarrollaron actitudes más favorables al respecto (Figura 4).

La pregunta 8 ¿Cuándo tuviste dudas acerca de las actividades solicitaste ayuda a tus compañeros de equipo? 60% respondió que «siempre», 26.7% contestó que lo hacía «La mayoría de las veces» y 13.3% dijo que «Pocas veces».

Desde el principio del curso se les dificultó despejar dudas entre los equipos, sin embargo, esto se fue disipando mediante las técnicas cooperativas, debido a que tenían que comentar y despejar dudas entre equipos.

Con las respuestas a estas tres preguntas, se observó un cambio positivo al lograr que el grupo comprendiera la importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento histórico (Figura 5).

El cuarto objetivo específico de *promover el gusto por la asignatura de historia a partir de la estrategia aprendizaje cooperativo*. Como meta se propuso: *que 80% de los estudiantes reconozcan la importancia de la asignatura de historia para su formación.*

Se les preguntó directamente si les agradó la asignatura de historia 90% respondió que sí les gustaba la asignatura y solo tres participantess (10%) contestaron que no les gustaba la asignatura (Figura 7).

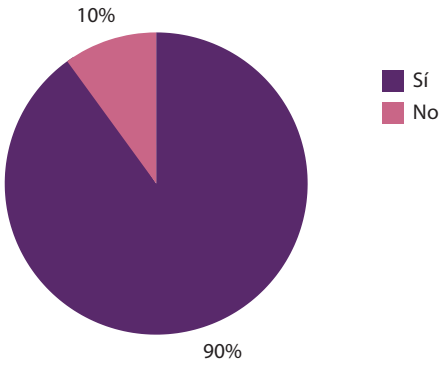
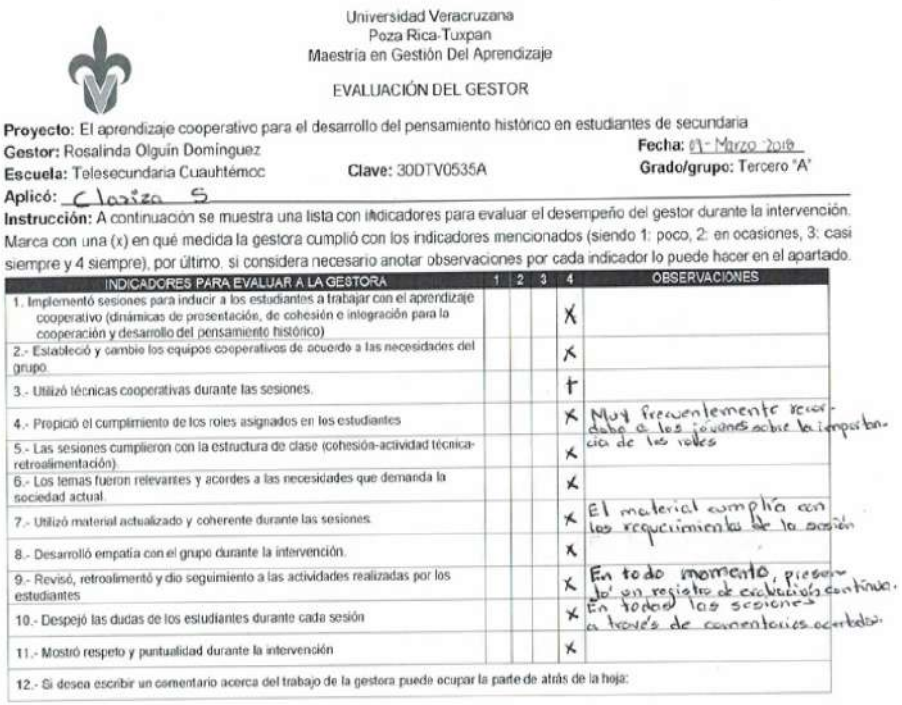


Figura 7. Pregunta 22 de la encuesta de opinión para evaluación de la estrategia.

Evaluación de la gestora de los aprendizajes

Se diseñó una escala estimativa dirigida a la docente titular del grupo para que evaluara el desempeño de la gestora. Para enriquecer la información, se recuperaron preguntas de la encuesta de opción dirigida al grupo de estudiantes (Figura 8).



Universidad Veracruzana
Poza Rica-Tuxpan
Maestría en Gestión Del Aprendizaje

EVALUACIÓN DEL GESTOR

Proyecto: El aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria
Gestor: Rosalinda Olguín Domínguez **Fecha:** 09- Marzo 2019
Escuela: Telesecundaria Cuauhtémoc **Clave:** 30DTV0535A **Grado/grupo:** Tercero "A"
Aplicó: Claudia S.

Instrucción: A continuación se muestra una lista con indicadores para evaluar el desempeño del gestor durante la intervención. Marca con una (x) en qué medida la gestora cumplió con los indicadores mencionados (siendo 1: poco, 2: en ocasiones, 3: casi siempre y 4 siempre), por último, si considera necesario anotar observaciones por cada indicador lo puede hacer en el apartado.

INDICADORES PARA EVALUAR A LA GESTORA	1	2	3	4	OBSERVACIONES
1. Implementó sesiones para inducir a los estudiantes a trabajar con el aprendizaje cooperativo (dinámicas de presentación, de cohesión e integración para la cooperación y desarrollo del pensamiento histórico)				X	
2.- Estableció y cambio los equipos cooperativos de acuerdo a las necesidades del grupo.				X	
3.- Utilizó técnicas cooperativas durante las sesiones.				X	
4.- Propició el cumplimiento de los roles asignados en los estudiantes				X	Muy frecuentemente recordaba a los jóvenes sobre la importancia de los roles
5.- Las sesiones cumplieron con la estructura de clase (cohesión-actividad técnica-retroalimentación).				X	
6.- Los temas fueron relevantes y acordes a las necesidades que demanda la sociedad actual.				X	
7.- Utilizó material actualizado y coherente durante las sesiones.				X	El material cumplía con los requerimientos de la sesión
8.- Desarrolló empatía con el grupo durante la intervención.				X	
9.- Revisó, retroalimentó y dio seguimiento a las actividades realizadas por los estudiantes				X	En todo momento, pese a no llevar un registro de evaluación continua.
10.- Despejó las dudas de los estudiantes durante cada sesión				X	En todas las sesiones a través de comentarios acertados.
11.- Mostró respeto y puntualidad durante la intervención				X	
12.- Si desea escribir un comentario acerca del trabajo de la gestora puede ocupar la parte de atrás de la hoja:					

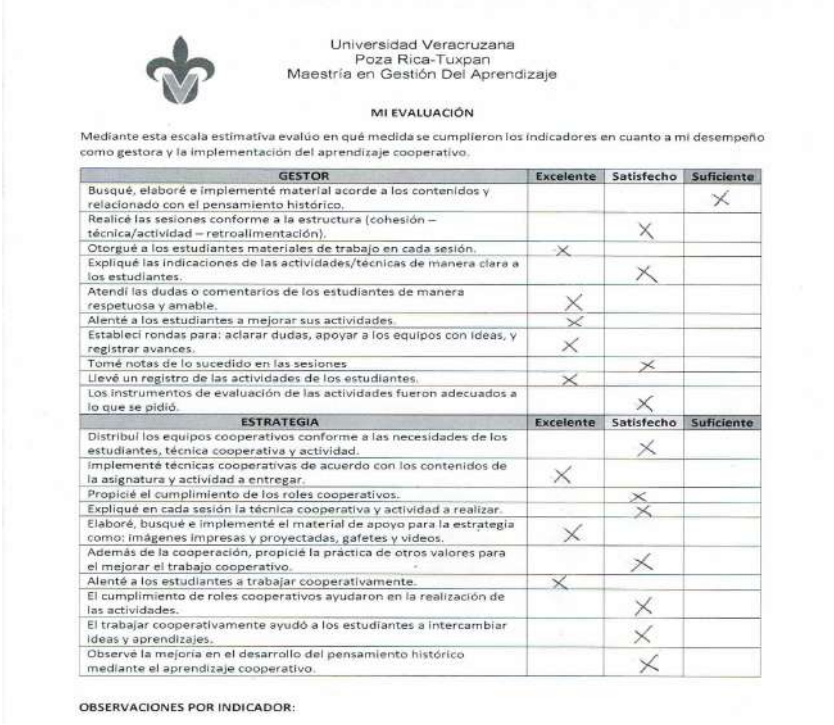
Figura 8. Escala estimativa aplicada a la docente titular del grupo.

Para completar la evaluación se le pidió a la docente titular de grupo que hiciera comentarios sobre el trabajo de la gestora, porque estuvo durante la implementación de las sesiones, es por ello que puede constatar. Comentó que estaba satisfecha y que para ella el aprendizaje cooperativo solo se basaba en trabajar en equipos, sin embargo, al momento de presentar y la implementación se

dio cuenta del trabajo que se realiza en la estrategia metodológica. También mencionó que es difícil controlar el comportamiento del grupo de estudiantes, aunque resaltó que es una buena propuesta de trabajo.

Autoevaluación de la gestora

La metodología de este proyecto de intervención fue evaluada en diferentes momentos con la finalidad de seguir fortaleciéndola. En este apartado se presenta la autoevaluación del proceso. Antes de la autoevaluación se diseñó una escala estimativa y se establecieron dos categorías; la primera sobre el rol de la gestora y la segunda del desempeño en el manejo de la estrategia (Figura 9). Dentro de estas dos categorías se fijaron indicadores referentes a conocimientos, habilidades v actitudes.



Universidad Veracruzana
Poza Rica-Tuxpan
Maestría en Gestión Del Aprendizaje

MI EVALUACIÓN

Mediante esta escala estimativa evalúo en qué medida se cumplieron los indicadores en cuanto a mi desempeño como gestora y la implementación del aprendizaje cooperativo.

GESTOR	Excelente	Satisfecho	Suficiente
Busqué, elaboré e implementé material acorde a los contenidos y relacionado con el pensamiento histórico.			X
Realicé las sesiones conforme a la estructura (cohesión – técnica/actividad – retroalimentación).		X	
Otorgué a los estudiantes materiales de trabajo en cada sesión.	X		
Expliqué las indicaciones de las actividades/técnicas de manera clara a los estudiantes.		X	
Atendí las dudas o comentarios de los estudiantes de manera respetuosa y amable.	X		
Alenté a los estudiantes a mejorar sus actividades.	X		
Establecí rondas para: aclarar dudas, apoyar a los equipos con ideas, y registrar avances.	X		
Tomé notas de lo sucedido en las sesiones		X	
Llevé un registro de las actividades de los estudiantes.	X		
Los instrumentos de evaluación de las actividades fueron adecuados a lo que se pidió.		X	
ESTRATEGIA	**Excelente**	**Satisfecho**	**Suficiente**
Distribuí los equipos cooperativos conforme a las necesidades de los estudiantes, técnica cooperativa y actividad.		X	
Implementé técnicas cooperativas de acuerdo con los contenidos de la asignatura y actividad a entregar.	X		
Propicié el cumplimiento de los roles cooperativos.		X	
Expliqué en cada sesión la técnica cooperativa y actividad a realizar.		X	
Elaboré, busqué e implementé el material de apoyo para la estrategia como: imágenes impresas y proyectadas, gafetes y videos.	X		
Además de la cooperación, propicié la práctica de otros valores para el mejorar el trabajo cooperativo.		X	
Alenté a los estudiantes a trabajar cooperativamente.	X		
El cumplimiento de roles cooperativos ayudaron en la realización de las actividades.		X	
El trabajar cooperativamente ayudó a los estudiantes a intercambiar ideas y aprendizajes.		X	
Observé la mejoría en el desarrollo del pensamiento histórico mediante el aprendizaje cooperativo.		X	

OBSERVACIONES POR INDICADOR:

Figura 9. Escala estimativa de la autoevaluación de la gestora.

Este proceso permitió valorar las fortalezas y dificultades que se presentaron en el desempeño durante la implementación, entre los retos que encontramos se identificó la necesidad de incentivar el cumplimiento de roles de los y las estudiantes para lograr los objetivos planteados, aunque previamente se hizo un análisis de sus necesidades para la distribución de dichos roles.

Algunos aspectos que fortalecieron las estrategias: atender las dudas o comentarios de las y los estudiantes, tomar notas de lo sucedido en las sesiones, brindar material de trabajo y de apoyo para realización de las estrategias. Esto ayudó a mantener la actividad y motivación para trabajar la cooperación en el aula.

Recomendaciones

- Antes de iniciar con la implementación del proyecto es necesario realizar una planeación a fin de prever obstáculos o incidencias durante las sesiones, además es un proceso reflexivo que sirve para pensar estratégicamente las actividades y dinámicas que van a realizar los estudiantes.
- Tener claro los objetivos que se pretenden alcanzar, si es necesario, hacer adecuaciones en la planeación. En este trabajo fue necesario agregar una sesión para retomar la recta numérica para la línea de tiempo.
- Anexar en la planeación sesiones de sensibilización para que los y las estudiantes adopten el sentido de la cooperación y disposición en la mejora de sus argumentaciones.
- Agregar en la planeación preguntas de reflexión para el alumnado, que les ayuden a mejorar el aprendizaje y a darse cuenta las actitudes que deben asumir.

- Es importante tomar en cuenta cómo llegan al aula los estudiantes, es decir, la disposición que tienen para trabajar. Para decidir si se debe invertir un tiempo de la clase en actividades de sensibilización, de situaciones que se les vayan presentando.
- Mostrarle al grupo de estudiantes que como docentes con el rol de gestoría, también hacemos nuestra tarea, es grato contarles de nuestras experiencias, demostrarles que se pueden hacer las actividades partiendo de nuestro ejemplo.
- Unirse a las actividades, esto se puede efectuar desde el discurso hasta participar en las actividades con las y los estudiantes.
- Es importante motivar al grupo de estudiantes a mejorar sus actividades, se recomienda hacer una nota de revisión resaltando sus fortalezas y lo que se debe mejorar de los productos entregados.
- Utilizar diferentes medios de evaluación para tener evidencia de los desempeños durante la implementación.
- Promover la coevaluación y autoevaluación en el aula para que descubran cuáles son los aspectos que deben mejorar en su aprendizaje.

Referencias

Castillo, S., Cabrerizo, J. (2010): *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid.* Pearson: Madrid, España.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias.* Barcelona: Graó.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). Aprendizaje Cooperativo – Propuesta de Implantación para el Aula. Laboratorio de innovación educativa. Recuperado de: http://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-01-DOCUMENTACIO%CC%81N-APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf

JohnsonW., y Johnson, T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo.* México:SM.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España:Graó

Olguín, R. (2019). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de tercer grado de secundaria. Tesis, Maestría en Gestión del Aprendizaje, Universidad Veracruzana.

Santesmases, M., M. (2009). DYANE. Versión 4. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados. Madrid:Pirámide.

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío y Asociados (14), 34-56. En memoria Académica. Recuperado de: httpp://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019

Santisteban, A., González, N., y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.) (2009), Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales, Zaragoza, Instituto Fernando el católico, 115-128.

Secretaría de Educación Pública (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2017a). Nuevo Modelo Educativo. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2017b). Aprendizajes Clave: SEP.

Capítulo 4

Gestión de aprendizajes para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Telesecundaria a través del aprendizaje colaborativo

Elizabeth Rojas Piña
Marcela Mastachi Pérez
Araceli Huerta Chua

Resumen: Este trabajo da a conocer los resultados de un proyecto de intervención educativa para gestionar los aprendizajes de comprensión lectora en estudiantes de la Telesecundaria Ignacio de la Llave de la localidad de Huizotate, Tihuatlán, Veracruz. El objetivo es innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta habilidad básica para que se alcancen los estándares curriculares y perfiles de egreso que determinan los planes y programas de estudio 2011, a través del aprendizaje colaborativo, que atiende de esta manera uno de principios pedagógicos en alusión a estudiantes y docentes; que es el orientar acciones para el descubrimiento y la búsqueda de soluciones con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Este proyecto se desarrolló en diferentes etapas, a fin de realizar diversas actividades de diagnóstico, planeación, seguimiento, intervención, evaluación y culturalización. Cabe mencionar que la gestión del aprendizaje fue un reto y un compromiso para fortalecer las competencias comunicativas a través de la construcción de los aprendizajes del alumnado, debido a lo cual se logró aumentar el aprovechamiento en las demás asignaturas.

Palabras Clave: Gestión del aprendizaje, Aprendizaje colaborativo, Competencias de comprensión lectora, estándares curriculares.

Introducción

En el siglo XXI, el primer gran desafío del Sistema Educativo Nacional es mejorar la calidad de la educación, de manera que, como lo establece el Artículo 3.° Constitucional, que los materiales y métodos educativos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes para ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, el bajo desempeño de la mayoría de estudiantes mexicanos ha evidenciado de manera reiterada en distintas pruebas, tanto nacionales (EXCALE / ENLACE / PLANEA) como internacionales (PISA), da cuenta de la magnitud del reto que enfrentamos como docentes, pero reconocer el problema no basta, pues las acciones pedagógicas que ayuden a remediar tal situación, necesitan diseñarse de acuerdo con algún marco de referencia sistemático, con una buena metodología y vinculado con propuestas innovadoras que prioricen la gestión del aprendizaje de los alumnos en relación con sus necesidades educativas.

En la actualidad se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar sus aprendizajes. Entre las competencias básicas se encuentra la comprensión lectora, interpretándose como: el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo para obtener los aprendizajes esperados y cumplir con el perfil de egreso que el nivel educativo marca, en este caso el de secundaria (Monroy y Gómez, 2009).

Por su parte Carrasco (2003), diferencia entre aprender a leer y aprender a comprender, la escuela enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender, he aquí la importancia de que como docentes prioricemos los procesos cognitivos y metacognitivos en el aula, ya que existe una brecha entre aprender a leer y reflexionar sobre lo leído. Por lo tanto, este proyecto abordó la importancia de generar aprendizajes en lectura y comprensión de textos a través de estrategias de lectura, cambiando la metodología de la enseñanza para mejorar estos aprendizajes con actividades innovadoras.

Por otro lado, el trabajo de intervención que aquí se comparte, fue desarrollado bajo la metodología de la investigación acción, esta metodología implica una serie de etapas a seguir la cual permite llevar de manera sistemática la forma de realizar este trabajo de intervención. La metodología se desarrolla a partir de un diagnóstico a fin de definir el problema educativo que se va a atender, a partir de ahí se diseña un plan de acción, para, posteriormente desarrollarlo y evaluarlo (Latorre, 2003). Así, la propuesta de intervención diseñada consideró los elementos fundamentales que apoyan los procesos sistemáticos de gestión, cambio y mejora de los aprendizajes para lograr resolver o superar el problema educativo diagnosticado, con la finalidad de lograr que esta forma de trabajo sea parte de la cultura de la institución.

Para la elaboración del proyecto de intervención educativa se implementó el aprendizaje colaborativo, mismo que requiere, según los planes de estudio 2011, promover el aprendizaje centrado en el alumno o alumna, basando el trabajo en pequeños grupos; donde para cada estudiante tiene diferente nivel de habilidad y en función de eso se utilizará una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su comprensión lectora. Cada participante del

grupo de trabajo fue responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudarse entre sí para aprender, crearon con ello una atmósfera de logro.

En este trabajo nos enfocamos en describir la evaluación de la intervención, las experiencias significativas mediante un informe global de evaluación; asimismo, se agregaron las evaluaciones de los aprendizajes con la aplicación del aprendizaje colaborativo a través de:

- Los aprendizajes significativos del grupo de estudiantes;
- La valoración del papel de la gestora de los aprendizajes durante la implementación;
- La evaluación de la estrategia [a través de una escala estimativa]; y,
- La evaluación de la gestora.
- Lo anterior se da a conocer para distinguir las áreas de oportunidad a las que se enfrenta la gestora del aprendizaje y enriquecer este trabajo a través de recomendaciones para futuras prácticas en la enseñanza.

Aplicación del aprendizaje colaborativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora

La elección de la estrategia se determinó mediante la toma de decisiones y el análisis sobre su viabilidad en relación con los aprendizajes, además de transversalizar esta estrategia con los aspectos fundamentales que establece el Plan de estudios 2011 en Educación Básica. Destaca en este punto que en el nivel de secundaria existe el campo de formación: Lenguaje y comunicación, que tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

A lo largo de la Educación Básica se busca que el alumnado aprenda y desarrolle habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

Por otro lado, la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) y, en particular, el Plan de Estudios 2011, requiere de un avance significativo cuyo propósito es contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante, en este sentido, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje es uno de los principios pedagógicos que transformaron la práctica docente en el aprendizaje.

Con este trabajo se estableció el compromiso —que transparentó las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo—, al dar reconocimiento a la amplia dimensión social del proceso educativo.

Por esta razón el proceso de gestión del aprendizaje se apoyó en la estrategia del aprendizaje colaborativo, que se logra cuando estudiantes trabajan en una tarea hasta que los miembros del grupo la han completado exitosamente. Barkley, Cross & Major (2007), refiriéndose a que se trabaja por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje en común. En relación con lo anterior y para identificar el hilo conductor de la estrategia con lo establecido en el currículum de educación básica, se dan a conocer en la Tabla 1, las características del aprendizaje colaborativo.

Tabla 1.

Características de la colaboración de acuerdo con Tinzmann et al. (1990) citado en McInnerney & Roberts, 2004

Compartir conocimiento entre docentes y estudiantes	**Autoridad compartida entre docentes y estudiantes**	**Docentes como mediadores**	**Grupo heterogéneo de estudiantes**
Compartir conocimiento es en muchas formas, la característica de la clase tradicional, donde docentes entregan información, pero también incorporan aportes del grupo de estudiantes, donde cada estudiante comparte experiencias o conocimientos.	Los objetivos en relación con el tema a tratar, son establecidos en conjunto, entre el o la docente y estudiantes, de esta forma, estudiantes pueden elegir la forma de lograr estos objetivos.	Las y los docentes incentivan a sus estudiantes a: *aprender cómo aprender,* siendo este uno de los aspectos más importantes del aprendizaje colaborativo.	Esta característica enseña a todos los y las estudiantes a respetar y apreciar la contribución hecha por cada participante de la clase, sin importar el contenido.

Fuente: Elaboración propia basada en McInnerney & Roberts, 2004.

Con base en lo anterior, el grupo de estudiantes se involucró en actividades de aprendizaje que les permitió procesar información, lo que da como resultado mayor retención de la materia de estudio, de igual manera, esta situación mejoró las actitudes hacia el aprendizaje, las relaciones interpersonales y hacia los miembros del grupo, es decir, "logran reconocer las diferencias tanto individuales como sociales" (Johnson y Johnson, 1985).

Como resultado de la intervención educativa se lograron conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de manera integral en el grupo de estudiantes, en relación con sus necesidades individuales y colectivas, al establecer actividades de comprensión lectora se logró un aprendizaje constructivista. Para Ferreiro (2001), la investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende

que la lectura y la escritura son "construcciones sociales, actividades socialmente definidas", de la misma forma que la teoría de Vygotsky apoya a la estrategia de aprendizaje colaborativo en relación con la comprensión lectora. De esta manera, el trabajo en el aula consistió en formar pequeños grupos durante las sesiones de intervención, desde la etapa de sensibilización hasta las unidades de lectura y comprensión.

Descripción general de los mecanismos de evaluación

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de los aprendizajes (SEP, 2011). Por lo anterior, consideramos necesario describir los instrumentos que se aplicaron durante la implementación de la intervención.

Rúbrica

Esta herramienta se utilizó para calificar los diseños de evaluación por competencias de acuerdo con el Plan de Estudios 2011; por lo tanto, se partió del concepto de competencia, "donde se sabe que ésta, surge de una necesidad que lleva al individuo a movilizar sus conceptos, sus procedimientos y sus actitudes en exhibiciones reales y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos conocidos como indicadores evaluables" (Frola, 2011).

Por los motivos antes mencionados, se decidió este instrumento de evaluación para el seguimiento del aprendizaje, con la finalidad de verificar las competencias adquiridas, es decir, los indicadores de la rúbrica estaban diseñados en relación con los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales desempeñados durante los procesos que fueron manifestados en las actividades de manera integrada. Este instrumento, según Frola y Velásquez

(2011), es la más elaborada y potencialmente más exacta herramienta para calificar los diseños de evaluación por competencias, está conformada por una matriz de doble entrada y cuenta con los siguientes elementos:

1. En el eje horizontal están los indicadores.
2. En el eje vertical se definen los niveles de desempeño.
3. En el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño se elabora un elemento llamado descriptor, que define con la mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador.

Esta rúbrica fue elaborada con los componentes necesarios para evaluar el trabajo colaborativo, así como los círculos de lectura, así se manifestaron las competencias adquiridas a lo largo de la intervención educativa.

Bitácoras de Comprensión Ordenada del Lenguaje. Primer nivel
Se utilizó al inicio del ciclo escolar, en la etapa de sensibilización y en las tres unidades. A través de la Bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) (Campirán, 2000), el grupo de estudiantes dieron respuestas a tres preguntas de primer nivel ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? y ¿Qué aprendí?, mediante estas preguntas se lograron realizar metacogniciones se logró, de esta manera, la integración de procesos mentales que dieron orden y coherencia a aquello que piensan con lo que escriben y con lo que expresan, durante la lectura de la bitácora. Por lo cual sólo respondieron a estas preguntas sobre las que redactaban en cada etapa de la intervención, mismas que se enlistan a continuación:

- ¿Qué pasó? Con esta pregunta recuperaron algunos sucesos vividos durante la sesión en relación con sus aprendizajes, de esta manera pudieronpuntualizar cada uno de estos acontecimientos.

- ¿Qué sentí? Esta pregunta sirvió para que describieran emociones y sensaciones experimentadas durante su proceso de aprendizaje a lo largo de la sesión, ya fuera de manera positiva o negativa, con la finalidad de que, al hacer las retroalimentaciones, se indagara el por qué, o bien, que la o el alumno lo recuperaran en su bitácora.
- ¿Qué aprendí? En esta pregunta como aprendientes lograron identificar sus aprendizajes en relación con los contenidos abordados en las sesiones de trabajo.

A través de estas preguntas, recuperaron sus experiencias con un nivel más analítico y reflexivo y generar su propio aprendizaje. Se pudo observar que hubo un crecimiento gradual desde la etapa de sensibilización, cuando solo escribieron monosílabos, o incluso no lograban anotar nada en las respuestas, porque les costaba concretar la idea con la escritura; sin embargo, conforme avanzó el proceso de intervención se lograron avances significativos, tanto que en la última etapa de la intervención las bitácoras eran más congruentes, con un mejor orden lógico, coherencia, redacción, escritura y ortografía, además que la lectura de las bitácoras fueron más y con retroalimentaciones más asertivas. En cuanto a expresar sus emociones iniciaron con temor hacia la gestora, pero después, al mejorar la interacción y confianza para lograr la enseñanza; al finalizar, manifestaron satisfacción y gusto en cada actividad.

Cabe destacar, la importancia que tuvo este instrumento porque les permitió realizar procesos metacognitivos de sus aprendizajes, estuvo implícito en su escritura y lectura al manifestar una relación entre lo que pensaban, sentían y comunicaban.

Escala estimativa

Para evaluar los ejercicios de comprensión lectora, se utilizó una escala estimativa. Para el análisis de resultados de este instrumento

se elaboró un cuadro comparativo de los dos momentos en que fue aplicada la escala estimativa (Tabla 1) es decir, en la unidad II y III, esto permitió organizar secuencialmente los hechos del texto a través de interrogantes que lograran ayudarles a ordenar de manera analítica y comprometida las diversas lecturas de comprensión mediante el trabajo colaborativo y así, dar cuenta del nivel de comprensión que lograron.

Seguimiento de la implementación.

Para analizar los resultados de la implementación, se realizó una tabulación de los porcentajes totales obtenidos de la escala estimativa en cada unidad de manera grupal. Se observó en las dos unidades el avance progresivo del grupo de estudiantes, los indicadores mostraron cómo favoreció la estrategia de aprendizaje colaborativo (Tabla 1).

Aprendizajes significativos con el aprendizaje colaborativo

Diversos estudios definen el término de competencia como «capacidad», otros como «aptitud» y otros más como «habilidad» para desempeñar una tarea, ocupación o función productiva con éxito y, actualmente, se dice que existen múltiples definiciones de competencias (Cejas y Pérez, 2003, citados en Barraza, 2007).

El Plan de Estudios (2011), puntualiza que el área de formación: Lenguaje y comunicación tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje (p. 47). A lo largo de la educación básica se busca que como estudiantes aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los demás; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es

decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. (Plan de estudios, 2011, p.48).

Tabla 1.

Resultados y análisis de la escala estimativa

Indicador	Unidad II	Unidad III	Análisis
Realizan la actividad en tiempo y forma establecidos por la docente	En proceso 0% Regular 14.3% Bien 50% Muy bien 35.7% Excelente 0%	En proceso 0% Regular 7.1% Bien 28.6% Muy bien 50% Excelente 14.3%	En este indicador se observó que en la primera aplicación hacían entrega de las actividades de forma «bien» y «muy bien», sin embargo, a través de las sesiones lograron mejorar y hacer la entrega en tiempo y forma la mayor parte del grupo, debido a que la planeación de la gestora fue primordial para la organización de los tiempos establecidos, así como la adhesión de cada integrante de los equipos, quienes realizaron las actividades de forma responsable y comprometida.
Muestra respeto y tolerancia ante las opiniones de los demás integrantes del equipo	En proceso 0% Regular 21.42% Bien 71.4% Muy bien 7.18% Excelente 0%	En proceso 0% Regular 0% Bien 28.6% Muy bien 57.1% Excelente 14.3%	En este indicador se ve reflejado que la mayor parte del grupo mostraba actitud de respeto y tolerancia, se tuvo un crecimiento considerable entre la unidad II y III, se caracterizaban desde un inicio con lazos de amistad y cariño entre estudiantes, debido a que es un grupo que ha permanecido junto desde el preescolar, salvo un alumno que presenta actitudes negativas como desinterés apatía, entre otras, por lo que causa molestia a algunos compañeros, sin embargo estos han tenido crecimiento gracias al trabajo colaborativo.
Participan todos los integrantes del equipo en la actividad	En proceso 28.6% Regular 28.6% Bien 35.7% Muy bien 7.1% Excelente 0%	En proceso14.3% Regular 7.1% Bien 14.3% Muy bien 57.1% Excelente 7.2%	En este indicador se aprecia en un inicio que más de la mitad del aula se encuentra en un nivel por debajo de lo ideal; sin embargo, conforme se llevaron a cabo las sesiones e integrar el trabajo colaborativo, se notó una mayor participación, por este motivo trascendió al finalizar la intervención, en donde la mayoría participaron «Muy bien» y «Excelente» en las actividades.

Fuente: elaboración propia.

Sobre esta base, este trabajo integró los componentes conceptuales, heurísticos y axiológicos que reflejan las competencias de los y las estudiantes que se apoyaron del aprendizaje colaborativo. A continuación, se describen los resultados obtenidos en sus competencias.

Conocimientos

Como se muestra en la Figura 1, el grupo de estudiantes en el mes de septiembre de 2017, en la prueba diagnóstica referente a comprensión lectora, obtuvieron resultados alarmantes puesto que, más de la mitad requería apoyo y solo dos alumnas habían obtenido el nivel esperado; en la segunda exploración realizada en febrero de 2018, obtuvieron resultados favorables, se logró reducir el número de estudiantes que se encontraban en rezago y aumentó considerablemente el nivel de desarrollo y el nivel esperado. Lo anterior, evidenció que la intervención enfocada en la mejora de la comprensión lectora había dado resultados favorables.

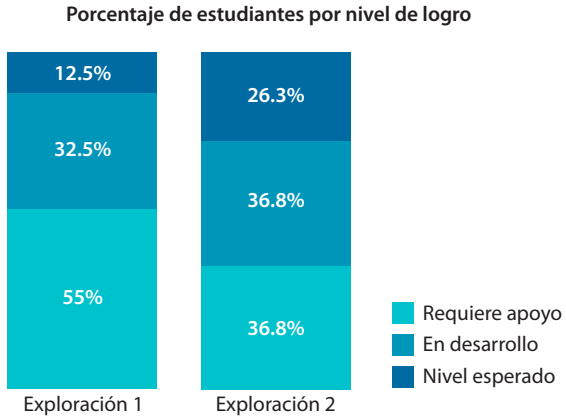


Figura 1. Resultados comparativos de la primera y segunda evaluación del SisAT. Fuente: Información adquirida del Sistema de Alerta Temprana 2018.

Habilidades

Sobre las habilidades desarrolladas por los y las estudiantes (Tabla 2), se puede observar que los equipos 1, 2 y 4 fueron más compactos debido a la afinidad que había entre sus integrantes, estos equipo mostraron más facilidad para integrarse, se demostró que con las habilidades desarrolladas construyeron sus aprendizajes a través del diálogo y la socialización de las actividades.

Tabla 2.

Análisis de habilidades desarrolladas en el aula mediante el aprendizaje colaborativo

Indicador	Equipo uno	Equipo dos	Equipo tres	Equipo cuatro
Organización del equipo	El equipo se integra, al buscar su espacio físico y los materiales para trabajar.	Se organizan de manera ordenada, hay una persona que los integra.	Presentan un poco de dificultad, sin embargo, logran la integración.	Se organizan de manera rápida y fácil y comparten mucha afinidad entre los integrantes.
Asignación de tareas	Se distribuyen el trabajo en relación con sus capacidades.	Se distribuyen el trabajo por intereses y habilidades.	Se distribuyen el trabajo en relación con sus intereses.	Se distribuyen la actividad conforme a sus fortalezas.
Elaboración de actividades en relación con sus fortalezas	En el equipo realizan las actividades en relación con sus habilidades.	Cada integrante hace su actividad en relación con sus capacidades.	Algunos integrantes lo hacen; sin embargo, los demás apoyan a sus compañeros.	Se les facilita la elaboración de sus actividades y terminan rápidamente.
Muestran respeto ante las opiniones de los integrantes del equipo	Sus integrantes muestran respeto y se comunican con eficacia.	Quienes integran este equipo muestran respeto y dialogan para llegar a acuerdos.	Muestran respeto hacia algunos compañeros/as.	Se conducen con respeto y dialogan para la toma de decisiones.
Apoyan a los alumnos que presentan dificultades	Apoyan a sus compañeros y compañeras con dificultades, enseñándoles la manera de hacer la actividad que les correspondió.	Se apoya todo el equipo en sus actividades.	Apoyan a algunos compañeros a realizar sus trabajos.	Se apoyan todos en sus actividades.

Fuente: elaboración propia.

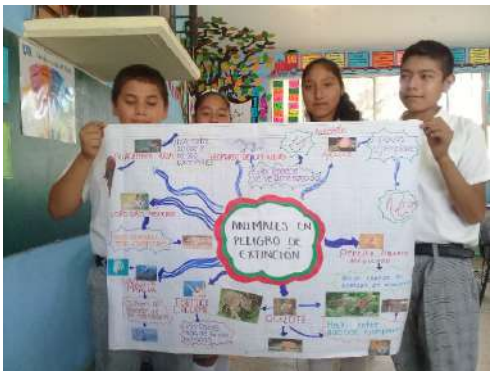


Figura 2. Equipo uno.

Figura 3. Equipo dos.

Figura 4. Equipo tres.

Figura 5. Equipo cuatro.

Actitudes

"En términos operativos, en la investigación aplicada en Ciencias Sociales, generalmente se acepta que una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada" (Rokeach, 1968 citado por Aigneren, 2008; p. 2).

Parte importante de las competencias que deben adquirir estudiantes a lo largo de su proceso educativo es una actitud positiva que les encamine al éxito escolar y personal. Las acciones que

realiza el ser humano ante cualquier circunstancia tienen repercusiones positivas o negativas en su vida. De esta manera, se evaluaron las actitudes en el grupo de segundo grado a través de una lista de cotejo y se obtuvieron los resultados que se muestran en la en la Figura 5, donde se observó que la estrategia del aprendizaje colaborativo fue introyectada por el grupo de estudiantes durante la etapa de intervención, con el siguiente indicador «Se integran al equipo de trabajo» casi el total del grupo lo logró; sin embargo, un alumno que no logró hacerlo era quien siempre se quedaba sentado o se aislaba cuando se requería trabajar en equipo. Este alumno se caracterizó por tener miedos e inseguridades en las actividades que realizó, incluso al hablar frente al grupo lo hacía con un volumen muy bajo y la voz quebrada.

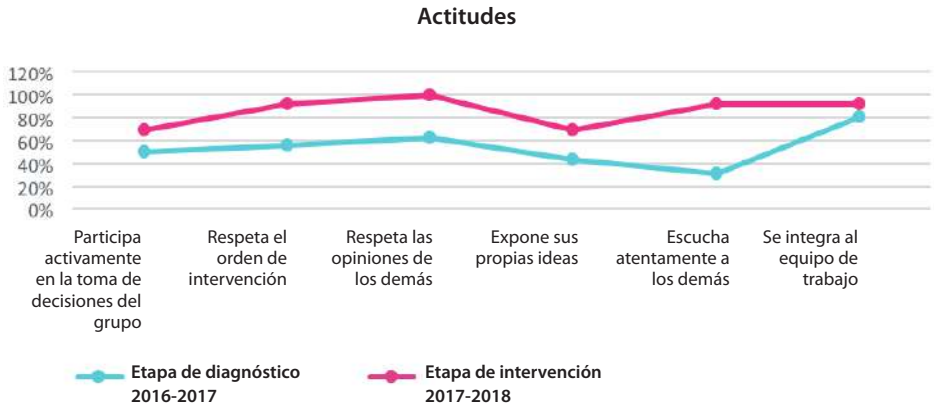


Figura 5. Resultados de las actitudes grupales.
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en el indicador «Escuchan atentamente a los demás» se obtuvieron resultados muy bajos, con un 31% durante el diagnóstico, este fue el indicador más alarmante; cabe mencionar que algunos alumnos, principalmente los hombres, son quienes interrumpían la participación de otras compañeras y compañeros, quienes ya se encontraban enfocados en sus tareas, en cuanto al resto son las estudiantes que fueron observadas desde el inicio del ciclo escolar porque habían tenido cambios conductuales durante ese periodo. Este indicador se elevó 92% durante la etapa de la intervención.

Solo un 50% participó y fueron las y los estudiantes más activos durante las clases al inicio del ciclo escolar 2016-2017. Cabe destacar que, durante la intervención este indicador rebasó la mitad del grupo —aproximadamente 70%— y demostró que quienes se integraron en equipos; participaron, motivaron e indujeron a participar a más estudiantes, de modo que sí se logró la inclusión de la mayoría.

Evaluación de la estrategia del aprendizaje colaborativo

Para realizar la valoración de la estrategia, se diseñó y aplicó una escala estimativa que pondría de manifiesto si «Siempre», «Algunas veces» o «Nunca», realizaban actividades que reflejaran el trabajo colaborativo durante las sesiones. Dicho instrumento constó de 10 indicadores relacionados con acciones que utilizaban la estrategia propuesta; aquí, solo se dieron a conocer las más relevantes, se pueden observar los resultados en las Figuras 6 y 7.

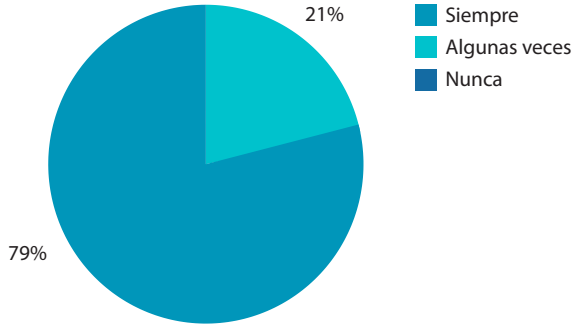


Figura 6. Considero necesario integrarme en equipos colaborativos para aprender de los demás.
Fuente: elaboración propia.

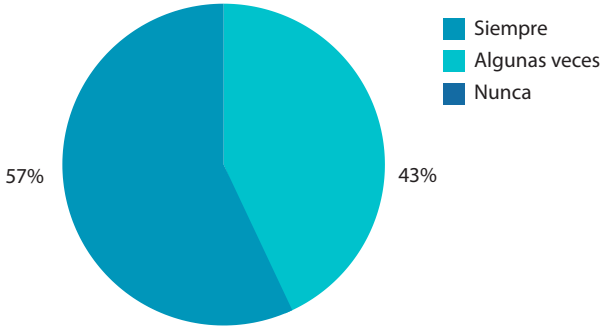


Figura 7. Aprendí mejor con la ayuda de mis compañeros.
Fuente: elaboración propia.

La Figura 6 muestra la importancia que le dieron a integrarse colaborativamente para la construcción de sus aprendizajes. Un grupo considerable de estudiantes afirmó que era necesaria

la unión en equipos para aprender en conjunto e integrar conocimientos en conjunto, ya que es una expresión manifiesta que «la unión hace la fuerza». Cabe mencionar que un porcentaje menor dijo que a veces lo considera necesario, estos estudiantes presentan dificultades para integrarse debido a que, por timidez, se les dificulta interactuar con sus demás compañeros y compañeras. En la Figura 7, se muestran sus opiniones sobre el hecho de aprender mejor con ayuda y compañerismo.

Evaluación de la gestora o gestor

En el siglo XXI, "el profesor adopta una función más de gestor del aprendizaje de sus alumnos que de transmisor de conocimiento" (Muñoz, 2003, p. 6). Así, el papel de una persona que gestiona el aprendizaje se ha vuelto más dinámico, porque induce destrezas y estrategias a sus estudiantes, para relacionar entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender día a día, y así buscar el aprendizaje de por vida. Ante los cambios y necesidades educativas actuales se debe tomar la actitud de estar al día, prepararse para los cambios y no establecer puntos de llegada, sino procesos de evolución, que logren generar en el alumnado procesos cognitivos y metacognitivos a través de la gestión del aprendizaje (Muñoz, 2003).

Sobre los resultados obtenidos de la encuesta de opinión que valoró el desempeño de la gestora del aprendizaje los estudiantes reconocieron el dominio de la estrategia por parte de la gestora, lo cual contribuyó a mejorar sus aprendizajes: también afirmaron que siempre les entregó materiales impresos y electrónicos, que apoyaron la realización de las actividades durante la intervención; sostuvieron que siempre se les revisaron las actividades en tiempo y forma y que además se les brindó la retroalimentación pertinente para mejorar sus trabajos. En general, afirmaron que la gestora

realizó las actividades de manera profesional, cumpliendo con las expectativas de la intervención en relación con sus intereses.

Conclusiones

Se logró, en primera instancia, que las y los estudiantes conocieran y reconocieran el nivel de comprensión lectora a través de las diferentes actividades y estrategias de comprensión lectora fortaleciendo de esta manera su nivel; con esto lograron elevar sus calificaciones principalmente en la asignatura de español, así como en las habilidades básicas, es decir, en lectura y escritura.

La implementación de la estrategia de aprendizaje colaborativo como medio para realizar las actividades, resultó funcional, sobre todo cuando se llevó a cabo de manera constante y no solo en determinados momentos, actualmente, dentro de la práctica educativa de la gestora, planea actividades colaborativas en las demás asignaturas, y considera que enseñar a colaborar es parte esencial de la vida, por lo que si se aprende en las instituciones se pueden generar aprendizajes no solo en el aspecto académico, sino también para la vida en sociedad.

Sobre el aprendizaje colaborativo en el aula, tenemos que decir, que no basta con que un grupo de estudiantes estén en una misma aula o sitio de la escuela, ni es suficiente con sentarles juntos para que, en parejas, colaboren, no se refiere solo a reunirse y que el alumno o la alumna que tenga mayores habilidades o conocimientos haga el trabajo a otros, esto no es la colaboración, esto es compartir un espacio común dentro del sistema educativo, en este caso, dentro de la escuela. El aprendizaje colaborativo va mucho más allá y es importante saber diferenciarlo.

Es importante mencionar que promover este tipo de aprendizajes en estudiantes de Telesecundaria dejó como experiencia

que todo docente debe tener conocimientos sobre el aprendizaje colaborativo, ahondar en el tema para disponer de estrategias de aplicación; se requiere creatividad e innovación para generar ambientes de aprendizaje idóneos, en donde los alumnos y alumnas desarrollen sus habilidades de comprensión lectora. Si esto se aplica de forma correcta durante la gestión, la adquisición de la información dependerá cada vez menos del personal docente y más de la colaboración entre estudiantes. Consideramos que la gran ventaja del aprendizaje colaborativo es la integración de todos sus componentes y las relaciones interpersonales que este propicia para crear, interactuar, compartir, apoyar y promover la lectura, así como el análisis de diversos textos de interés del alumno, comprendiéndolos en conjunto.

Para finalizar concluimos que, como profesionales de la educación, nos corresponde realizar el proceso metodológico para detectar la necesidad e intervenir en ella, tomar en cuenta la estrategia idónea en relación con las características del grupo, por lo tanto, *un gestor o gestora moviliza aprendizajes en relación con las necesidades de sus estudiantes, plantea estrategias, y, sobre todo, les conoce y aprende con ellos.*

Recomendaciones

- Es importante tomar en cuenta los intereses y necesidades del alumnado para poder gestionar sus aprendizajes, y desde el rol de la gestoría lograr ganarse su empatía y confianza.
- Es necesario conocer los niveles de aprovechamiento en el grupo de estudiantes para la integración de los equipos de manera equilibrada con la finalidad de alcanzar objetivos comunes.

- Es crucial diseñar instrumentos cualitativos que den a conocer a la persona gestora los aspectos actitudinales, sentimientos y emociones, porque en ocasiones, son estos factores los que impiden el aprovechamiento escolar de nuestros estudiantes.
- También es importante que como docente se tengan objetivos claros respecto a lo que pretende lograr con cada curso, y más aún, con cada estudiante. Se hace necesario aplicar nuevas estrategias para encantar al grupo de estudiantes, que en algunas ocasiones no solo se ven afectados por necesidades educativas, sino también por el entorno, el cual cambia e influye de manera considerable.
- Se deben transversalizar los programas que implementa la Secretaría de Educación Pública con la estrategia de aprendizaje colaborativo.
- Es importante que como gestor o gestora conozca la estrategia de aprendizaje colaborativo para implementarla en las diversas asignaturas.

Referencias Bibliográficas

Aigneren, M. (2008) Técnicas de medición por medio de escalas. Revista Electrónica del Centro de Estudios de Opinión de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Número 18, Año 11, 2018. 1-25. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6552

Barkley, E., Cross, P. y Major, C. (2007) T*écnicas de Aprendizaje Colaborativo. Manual para el profesorado universitario.* Madrid: Morata.

Barraza, A. (2007) La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos,* XXXIII (2), 131-153. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514134008

Campirán, A., Guevara, G., Sánchez, L. (Comps.) (2000) *Habilidades de pensamiento crítico y creativo.* Vol. I, Colección Hiper-COL, México:Universidad Veracruzana.

Carrasco, A. (2003) La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 8(17), Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14001708

Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* México:Fondo de Cultura Económica.

Frola, P. (2011) *Maestros competentes a través de la Planeación y la evaluación*. México:Trillas.

Frola, P., y Velásquez, J. (2011) *Competencias docentes para… La evaluación cualitativa del aprendizaje.* México:Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.

Johnson, R. y D. W Johnson (1985) Joining together. Group theory and group skill. *Journal of social psychology,* p. 108.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España:Graó.

McInnerney, J. M. and Roberts, T.S. (2004) Collaborative or Cooperative Learning. *Online Collaborative Learning: Theory and Practice,* 203-214. Recuperado de: https://doi.org/10.4018/978-1-59140-174-2.ch009

Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009) Comprensión Lectora. En REMO: *Revista Mexicana de Orientación Educativa* Vol. VI, Número 16, Enero-Junio, 37-42. Recuperado de: http://remo.ws/revistas/remo-16.pdf

Muñoz, R. F. (2003) Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. En Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 11, No. 1, pp. 4-7). Recuperado de: http://81.33.8.180/cursos/competenciaprofesionales.pdf

Rojas, E. (2019) La comprensión lectora en estudiantes de Telesecundaria a través del Aprendizaje Colaborativo. Tesis, Maestría en Gestión del Aprendizaje. UV.

SEP (2011) Plan de Estudios de Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.

Capítulo 5

El desarrollo del autoconcepto en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje colaborativo

Itzel Bautista Gómez
Jessica Badillo Guzmán
Marcela Mastachi Pérez

Resumen: El objetivo de este proyecto fue desarrollar el autoconcepto en estudiantes de primer semestre del Conalep 177 de la ciudad de Poza Rica, del periodo agosto 2017 - enero 2018, del módulo autogestión del aprendizaje perteneciente al Área Básica. Debido a que los diferentes contextos a los que pertenecen el grupo de estudiantes de bachillerato fuera y dentro del aula, cada día les demandan interactuar con habilidades socioemocionales para entablar relaciones óptimas, en los programas educativos a nivel nacional ha aumentado considerablemente la planeación y aplicación de estrategias que permitan el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Como parte de la intervención, se utilizó la estrategia de aprendizaje colaborativo para gestionar el alcance del objetivo.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, autoconcepto y aprendizaje colaborativo.

Introducción

Dentro del nuevo modelo educativo, se establece que las y los jóvenes de nivel medio superior, además de enfrentar una serie de factores característicos de su edad los que, según García (2013), giran en torno a lo importante que es vestirse de cierta forma, hablar de forma peculiar, adoptar determinadas actitudes para estar a tono con las expectativas del grupo al que pertenecen, que los hace exponerse a múltiples situaciones que pueden orillarles a desarrollar conductas de riesgo, como violencia, acoso escolar, adicciones o embarazo temprano. Dichas conductas de riesgo pueden tener un impacto significativo sobre sus trayectorias educativas y sobre su potencial para tener una vida saludable, productiva y plena.

Los seres humanos experimentamos una serie de emociones y sentimientos día a día a lo largo de nuestra vida, con la opción de reconocerlas, expresarlas o controlarlas de acuerdo con la personalidad individual y la manera en que el contexto nos enseñó a hacerlo, por lo que la manera en que nos desenvolvemos en relación con otros o la manera en que actuamos en los diferentes espacios a los que nos integramos en cada etapa de la vida, se ve influido por las emociones que predominan en nosotros mismos.

Por lo anterior, es importante trabajar con estudiantes de bachillerato el aprendizaje emocional. Según Barreto 2011:

> El aprendizaje emocional consiste en identificar emociones y sentimientos con claridad; esto permite a la persona percibir en realidad cómo se siente, qué factores le llevaron a sentirse de determinada manera o por qué se produjeron ciertos comportamientos, así como la comprensión y tolerancia para con los demás, y con quienes se dan los roces interpersonales que motivan la madurez de la vida social y fraternal (p. 26).

En este sentido, abordar el autoconcepto resulta de singular importancia, pues en esta etapa de vida y formación académica, requieren de una adecuada imagen, estar contentos consigo mismos y tener aprecio hacia su persona. De acuerdo con Shavelson y Bolus (2001, citado por Shucnk, 2012), "El autoconcepto se refiere al conjunto de autopercepciones de unas personas que a) se forman a través de las experiencias y las interpretaciones del ambiente y b) reciben una influencia importante de los reforzamientos y evaluaciones de otras personas significativas" (p. 383).

> Se define el autoconcepto como "La percepción que una persona tiene de sí misma", de acuerdo con Marsh y Shavelo, (2006, citado por Soufi, Sadri, Sedghi, y Sabayan, 2013), quienes mencionan que el autoconcepto no se puede ver como una estructura individual, sino que se divide en social, física y en las estructuras del autoconcepto académico, siendo la autoestima global la que se encuentra en la parte superior. El autoconcepto académico tiene el mayor efecto en los estudiantes y sus respectivos logros académicos (p. 27).

Se consideró como objetivo de la gestión del aprendizaje el desarrollo del autoconcepto, y se recurrió al aprendizaje colaborativo como estrategia pedagógica desde la investigación acción.

Aprendizaje Colaborativo

En el aprendizaje colaborativo las y los estudiantes son protagonistas del proceso y responsables de su propio aprendizaje, y del de otros, además de contribuir a que el trabajo en equipo funcione. El profesorado por su parte, ejerce el rol de mediador, de tal modo que no imparte cátedra, sino que explica con claridad las instrucciones y su función es coordinar la actividad de aprendizaje, motiva a los estudiantes para la realización de la tarea, verifica que se haya entendido la instrucción, asimismo, ofrece la oportunidad de reflexionar en un ambiente de diálogo y respeto.

El aprendizaje colaborativo implica la organización del grupo en equipos. Entre los beneficios mencionados por Muñiz, (2011), se encuentran que el trabajo con equipos pequeños en el aula, permite que se aprovechen las capacidades de los y las estudiantes para aprender colaborativamente, mediante la resolución de una tarea, diseñada para compartir materiales e información y garantizar el aprendizaje de sus integrantes, al utilizar la interdependencia positiva.

Los elementos presentes en el aprendizaje colaborativo son: cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación. Ellos se apoyan mutuamente para lograr la adquisición de conocimientos, desarrollar habilidades en equipo, alcanzar metas y ejecutar roles de responsabilidad individual y en equipo, comparten información, se comunican, dialogan; aprenden a resolver en grupo diversos problemas, a liderear y solucionar conflictos, se autoevalúan reconociendo las acciones que les fueron útiles y les resultaron ineficientes, tienen sentido de la autocrítica y creativad para mejorar el trabajo en posteriores tareas.

¿Por qué trabajar el autoconcepto desde el aprendizaje colaborativo? González y Tourón (1992), indican que, para la psicología cognitiva, el autoconcepto contiene información personal referente a creencias, emociones y evaluaciones, así como también tiene un rol activo en las etapas del procesamiento de la información, como lo son la atención, codificación, interpretación y utilización de la información. De la mano con lo anterior, Schunk (2012), en su libro de *Teorías del aprendizaje*, de acuerdo con la teoría humanista, el estudio de las personas es holístico, es decir, que para entenderlas debemos estudiar sus conductas, pensamientos y sentimientos, asimismo, la corriente de humanistas enfatizan la consciencia que tienen los individuos de sí mismos. De este modo,

se requiere que la educación vaya más allá del aspecto cognitivo y, sin desdeñar, se centre también en el físico, el emocional y el espiritual para formar un ser más íntegro, lo cual sustenta la intención de desarrollar las habilidades socioemocionales en estudiantes, pues podrán formar parte de sus características personales y podrán aplicarlas dentro y fuera del contexto escolar.

Implementación del proyecto

El proyecto de gestión del aprendizaje se desarrolló a partir de una metodología de investigación acción.

> En la primera fase se reconocieron las características del contexto y se efectuó el proceso de negociación de acceso; la segunda fase consideró el diagnóstico y priorización de necesidades, de las que se seleccionó una (en este caso el autoconcepto) para abordar en la propuesta de gestión del aprendizaje. Sobre esta base se diseñó un plan de acción a partir de una estrategia pedagógica que, en virtud de los resultados de las fases anteriores, se consideró pertinente para atender la problemática (el aprendizaje colaborativo). (Bautista, Andrade y Badillo, 2018, p. 687).

El conocimiento del contexto y el diagnóstico de necesidades son claves para concretar la estrategia y planificarla. Así, se diseñaron tres unidades temáticas: Manejo de las emociones de forma apropiada, Desarrollo del autoconcepto y Motivación para el logro de metas académicas, en concordancia con las necesidades del grupo de estudiantes y con los contenidos del módulo Autogestión del Aprendizaje, que fue el espacio curricular en el que se desarrolló la intervención durante tres meses (septiembre-noviembre de 2017), con la primera autora de este capítulo como docente del grupo. Parte fundamental de la gestión del aprendizaje es la evaluación, desarrollada como un proceso transversal y permanente. En el apartado siguiente se describen los mecanismos diseñados e implementados para tal efecto.

Descripción de los mecanismos de evaluación

Para la evaluación, se utilizó el instrumento, *Diario de vida y aprendizaje* (DVA), con el cual se recopiló información de las sesiones acerca de sentimientos, aprendizajes, metacogniciones y actitudes que el grupo de estudiantes tuvieron, para su posterior análisis.

De acuerdo con Hernández (2016), el Diario de vida y aprendizaje es un registro personal de lo que va aconteciendo en el transcurrir de los días, tiene la intencionalidad de reaprender el pensar, sentir y expresarse a través del desarrollo de la observación y autoobservación para lograr un proceso metacognitivo, se identifican saberes teóricos, heurísticos, axiológicos, recursivos, sustentables, transversales y paralelos para el logro de las competencias profesionales integrales.

Se consideró pertinente hacer uso de este instrumento por la naturaleza emocional que tiene un proyecto de intervención educativa de esta naturaleza. La evaluación del mismo sería principalmente en las actitudes que demostrara el alumnado dentro de la interacción que tuvieran al participar en las actividades.

Para lograr lo anterior, el DVA inició con las preguntas ¿Cómo llego? y ¿cómo me siento? Estos cuestionamientos permiten reconocer cómo influyen las situaciones vividas justo un momento antes de llegar a la sesión de clase que se analiza, seguidas de ¿En qué contexto me encuentro ahora?, y ¿Qué nuevas sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos estoy percibiendo en mí?, preguntas que pueden indagar en el nuevo contexto para observar cómo los estados de ánimo empiezan a cambiar, mantenerse o incluso arraigarse, al facilitar o impedir la nueva acción.

En la tercera sección se incluyeron las preguntas ¿Qué trasfondos (perspectivas o posturas) estoy recuperando?, ¿qué relaciones estoy estableciendo?, ¿qué me estoy preguntando? y ¿qué estoy

aprendiendo?, tuvieron la finalidad de hacer ver que las creencias y saberes previos podrían generar apertura o cerrazón para escuchar, entablar o impedir un diálogo.

El siguiente grupo de preguntas fueron ¿Qué actitudes estoy adoptando? ¿Qué postura estoy asumiendo? ¿Qué decisiones estoy tomando? ¿Qué acciones estoy emprendiendo?, con el objetivo de generar la reflexión. Con las preguntas ¿Qué estoy aprendiendo? ¿De qué me doy cuenta? ¿Y ahora qué?, se pretendió identificar el proceso metacognitivo alcanzado.

Para finalizar, se tuvieron las preguntas ¿Cómo me siento ahora?, ¿estoy logrando lo que quería alcanzar?, ¿cómo me voy de la sesión? Para analizar cualitativamente la información obtenida en los DVA escritos por las y los participantes, se utilizó el *software* Atlas Ti®, que permite el análisis de datos a través de codificación, categorización e integración de la información y la elaboración de redes para obtener un diagrama que presente las relaciones entre los códigos obtenidos, de acuerdo con aquello que los participantes expresaron en sus DVA.

Conforme a las unidades planeadas, se obtuvieron un total de 172 citas, siendo las más comentadas por quienes participaron las relativas a los sentimientos positivos al final de las sesiones de intervención (23 citas), seguida de la motivación para el logro de metas (15 citas), y en tercer lugar, el desarrollo del autoconcepto positivo (14 citas).

Cómo puede observarse, en esta familia se registró el código mayormente comentado por el grupo participante; sentimientos positivos al final de la sesión (23 citas), se utilizaron expresiones que indicaron la aceptación de las dinámicas, satisfacción por aprendizajes alcanzados o felicidad por expresar emociones, conocerse o percibirse mejor. Lo cual significa que fue un factor

significativo para el grupo participante, evidenciándose en las citas que se muestran en la Figura 1, retomadas del análisis de Atlas Ti®.

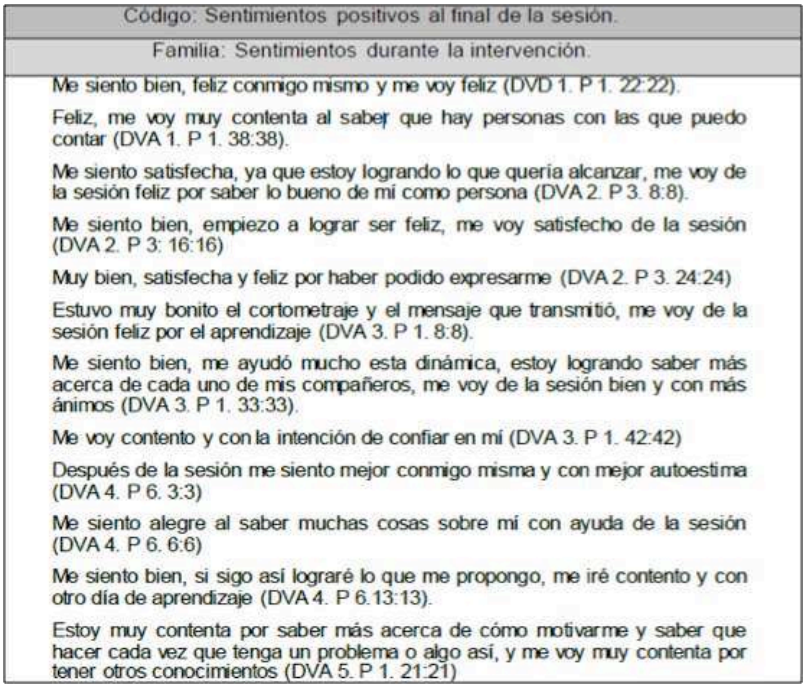

Código: Sentimientos positivos al final de la sesión.
Familia: Sentimientos durante la intervención.
Me siento bien, feliz conmigo mismo y me voy feliz (DVD 1. P 1. 22:22).
Feliz, me voy muy contenta al saber que hay personas con las que puedo contar (DVA 1. P 1. 38:38).
Me siento satisfecha, ya que estoy logrando lo que quería alcanzar, me voy de la sesión feliz por saber lo bueno de mí como persona (DVA 2. P 3. 8:8).
Me siento bien, empiezo a lograr ser feliz, me voy satisfecho de la sesión (DVA 2. P 3: 16:16)
Muy bien, satisfecha y feliz por haber podido expresarme (DVA 2. P 3. 24:24)
Estuvo muy bonito el cortometraje y el mensaje que transmitió, me voy de la sesión feliz por el aprendizaje (DVA 3. P 1. 8:8).
Me siento bien, me ayudó mucho esta dinámica, estoy logrando saber más acerca de cada uno de mis compañeros, me voy de la sesión bien y con más ánimos (DVA 3. P 1. 33:33).
Me voy contento y con la intención de confiar en mí (DVA 3. P 1. 42:42)
Después de la sesión me siento mejor conmigo misma y con mejor autoestima (DVA 4. P 6. 3:3)
Me siento alegre al saber muchas cosas sobre mí con ayuda de la sesión (DVA 4. P 6. 6:6)
Me siento bien, si sigo así lograré lo que me propongo, me iré contento y con otro día de aprendizaje (DVA 4. P 6.13:13).
Estoy muy contenta por saber más acerca de cómo motivarme y saber que hacer cada vez que tenga un problema o algo así, y me voy muy contenta por tener otros conocimientos (DVA 5. P 1. 21:21)

Figura 1. Citas del código *Sentimientos al final de la sesión.*
Fuente: elaboración propia.

La segunda familia *Desarrollo del autoconcepto,* fue el objetivo general. En su análisis se encontró que se relacionó con el desarrollo de actitudes positivas, las que surgieron debido a los valores que el grupo de participantes expresó haber aplicado, como lo son la empatía, respeto, responsabilidad y solidaridad, el emprendimiento de acciones positivas y la identificación de emociones positivas, las que causaron la expresión de emociones.

De forma general, el tercer código más mencionado fue el desarrollo del autoconcepto (14 citas), y se evidenció al iniciar con un proceso metacognitivo acerca de la necesidad de comenzar a percibirse positivamente, hasta llegar a una percepción positiva de sí mismo.

Cabe señalar, que el desarrollo del autoconcepto alcanzado estuvo relacionado con el desarrollo de actitudes positivas (13 citas), seguido de la solidaridad (10 citas), siendo la solidaridad parte de la estrategia de aprendizaje colaborativo. Lo cual indica que en el grupo predominó el desarrollo del autoconcepto positivo, como se evidencia en las siguientes citas (Figura 2).

La tercera familia diseñada fue la *Motivación para el logro de metas*, que se integró con cinco códigos seleccionados con base en los objetivos de la tercera unidad, obteniendo como código principal la motivación que se asocia con la actitud resiliente, el desarrollo de actitudes positivas, el emprendimiento de acciones y la toma de decisiones positivas.

La identificación de la motivación para el logro de metas (15 citas) fue el código más mencionado, seguido por el de desarrollar actitudes positiva (13 citas) y emprender acciones positivas (9 citas), por lo que se evidencia la manera en que en la tercera unidad el grupo participante lograrán identificar su motivación personal y encaminarla al logro de metas, al mencionar elementos como la satisfacción por conocer sobre el tema de motivación, la importancia que esta tenía en su vida personal y cómo podía influir en su futuro. Lo cual queda en evidencia en algunas de las citas mencionadas, como se muestra en la la Figura 3.

Familia: Desarrollo del autoconcepto.
Saber que mis pensamientos y emociones deben ser positivos (DVD 1. P 1. 26:26)
Que más allá de lo malo en uno, siempre habrá más éxitos, cualidades positivas y buenas acciones aunque me cueste un poco identificarlas (DVA 2. P 3 7:7)
Estoy aprendiendo a ver las cosas positivas de mí, me doy cuenta de que no soy tan malo y ahora quiero olvidar las cosas malas de mí (DVA 2. P 3. 15:15)
Recordando en qué soy hábil, qué objetivos o cosas en las cuales me siento orgullosa, me estoy preguntando por qué a veces demostramos nuestro lado negativo (DVA 2. P 3. 29:29)
Estoy aprendiendo a saber cómo organizar cada cualidad que tengo y cómo ello influye en como soy, me doy cuenta de que no solo tengo cosas negativas, ahora tendré que descubrir más cosas positivas (DVA 2. P 3. 31:31)
Debo ver lo bueno de mí y no siempre lo negativo (P 3. (38:38)
Saber valorarme, a respetarme a mí misma tal cual soy, sabiendo que tengo muchos sueños por cumplir y poder realizar con propósitos y metas (DVA 3. P 1. 22:22)
Me voy contento y con la intención de confiar en mí (DVA 3. P 1. 42:42)
Después de la sesión me siento mejor conmigo misma y con mejor autoestima (DVA 4. P 6. 3:3)
Estoy muy alegre al ver las cosas buenas que hay en mí, también me doy cuenta que como también hay cosas malas en mí, también hay buenas (DVA 4. P 6. 6:6).

Figura 2. Citas del código *Desarrollo del autoconcepto.* Fuente: elaboración propia.

Código: Motivación para el logro de metas
Familia: Motivación para el logro de metas
Estoy decidida a llevar más a cabo la motivación intrínseca (DVA 5. P 1. 13:13)
Estoy asumiendo que al plantearme mis metas y objetivos los puedo cumplir con base en las diferentes motivaciones que tengo y así motivarme a cumplirlos, noté que cuando era chica las cumplía por recibir algo a cambio y ahora ya no es así (DVA 5. P 1. 19:19)
Me doy cuenta de que hay muchos motivos que me ayudan a motivarme y que cuando este mal, con ayuda de una actitud positiva y buena, es la que me ayudará a motivarme más (DVA 5. P 1. 20:20)
Estoy aprendiendo que hay dos tipos de motivación, y que los seres humanos siempre necesitamos que algo nos motive para lograr nuestras metas (DVA 5. P 1. 29:29)
Me siento bien por traer conocimientos de lo que es la motivación, cada día estoy más cerca de alcanzar mi meta (DVA 5. P 1. 30:30)
Me di cuenta de que tiene que ver los objetivos que deseo con la motivación. Me pregunto si todas las personas tienen algo que los motive (DVA 5. P 1. 35:35)
Saber que tengo muchas metas por cumplir y saber que si las podré realizar con gran empeño (DVA 3. P 1. 25:25)

Figura 3. Motivación para el logro de metas. Fuente: elaboración propia.

En síntesis, a través del análisis del *Diario de vida y aprendizaje,* se pudo identificar qué objetivos de las unidades pudieron alcanzar los participantes. El grupo expresó haberse sentido motivado al término de la intervención, dicho aspecto está estrechamente relacionado con el autoconcepto, porque desde el inicio se trabajó en el reconocimiento de sus estados de ánimos a través del conocimiento de las emociones, para que posteriormente identificaran si la percepción que tenían de sí era positiva o negativa, en caso de ser una percepción negativa, esta podría ser modificada mediante un cambio en la aceptación e identificación de capacidades propias, y si la percepción era positiva, podía mejorar.

Aplicaciones de la evaluación de autoconcepto

Para que al término de la intervención se pudiera hacer una comparación entre el desarrollo del autoconcepto alcanzado por el grupo de estudiantes, durante el diagnóstico inicial se les aplicó un instrumento para identificar el nivel de autoconcepto que tenían antes de iniciar la intervención, de modo que la segunda aplicación se realizó cuando habían concluido las sesiones (Tabla 1).

Tabla 1

Comparación entre autoconcepto inicial-final

Autoconcepto inicial-final		
Carrera	**Contabilidad**	
Grupo	**101**	
Fecha	**sep-17**	**nov-17**
Total estudiantes	45	42
Estudiantes que respondieron	41	41
Suma total	3135	3299
Promedio grupal	76	80

Fuente: elaboración propia.

Tal y como lo ilustra la Tabla 1, el autoconcepto general del grupo en el diagnóstico fue de 76, con un aumento de 4 puntos al finalizar la intervención, es decir, en la segunda aplicación de obtuvo un aumento de 80 puntos. Cabe señalar que, aunque la cantidad de aplicaciones fueron iguales, se realizaron seis segundas aplicaciones que se anularon a causa de la baja de tres estudiantes, situación que redujo la cantidad de estudiantes del grupo, de cuarenta y cinco a cuarenta y dos, por lo que hizo falta que un estudiante volviera a responder el instrumento, pero dejó de asistir.

La evaluación de la estrategia

El código que expresaron con un nivel máximo fue el de la colaboración grupal (47 citas), seguido de la interacción positiva en el grupo y en tercer lugar la facilidad que expresaron sentir al trabajar mejor en grupo que individualmente, es decir, la frecuencia en que los códigos fueron comentados por el grupo, evidencia que encontraron más beneficioso trabajar de forma colaborativa que individual.

Al analizar las frecuencias de los códigos de cada aplicación, se identificaron diferencias sobre aquello que comentaron en la primera y en la segunda aplicación. En la primera aplicación, los códigos más mencionados, fueron, en primer lugar, la colaboración grupal, seguido de la interacción positiva en el grupo y por último ser solidario. Por otra parte, en la segunda aplicación, los códigos más comentados fueron el intercambio de ideas en grupo, en segundo la colaboración grupal y en tercer lugar el aprender del otro.

Siguiendo este orden de ideas, se considera que, de acuerdo con las frecuencias de los códigos de la primera aplicación, lo que predominó en el grupo fueron aspectos de convivencia, como lo

reflejan los códigos de interacción positiva y solidaridad que tuvieron el nivel máximo de comentarios. En lo que respecta a la segunda aplicación, las respuestas se encaminaron hacia el proceso de aprendizaje como grupo, esto se infiere por los códigos que fueron más mencionados, como el código intercambio de ideas en el grupo y el código aprender del otro, que en la primera aplicación no surgió ninguno de estos.

En ambas aplicaciones, la colaboración grupal fue significativa, por lo tanto, se pudo identificar la manera en que iniciaron el trabajo en grupos obteniendo beneficios como la convivencia, para finalmente lograr aprender colaborativamente en beneficio de su autoconcepto y aprendizaje emocional.

La evaluación de la gestora de los aprendizajes

El grupo participante evaluó el papel de la gestora del proyecto de intervención educativa, para lo cual se diseñó una escala estimativa de 25 *ítems,* clasificados en seis categorías: desarrollo de las sesiones, materiales utilizados, conocimiento, habilidades, actitudes y aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo, por parte de la gestora.

Para el análisis de las respuestas, se utilizó el *software* de análisis cuantitativo de datos Dyane, mediante el cual se obtuvieron las frecuencias de las respuestas de cada participante a los respectivos ítems. Cada ítem se evaluó en una escala que iba del «Muy bueno», «Bueno», «Regular», «Malo», hasta «Muy malo». Los resultados obtenidos fueron los siguientes: la categoría que resultó la mayor fortaleza fue las actitudes que tuvo con el grupo de participantes durante el proceso de intervención, dentro de las cuales, la motivación que desempeñó durante las sesiones fue la característica más significativa identificada en la gestora.

En último término, la categoría de la escala estimativa que resultó ser el área de mayor oportunidad para la gestora fue la de habilidades, siendo el uso de un tono de voz adecuado el ítem clasificado con el porcentaje más bajo en la escala como «Muy bien», no obstante, la característica mejor evaluada fue la habilidad de la gestora para comunicar ideas y conceptos con claridad.

Conclusiones

Se considera pertinente señalar que el grupo de estudiantes participantes se encuentra en la etapa de la adolescencia y que en el contexto escolar suelen presentarse situaciones que les crean conflictos emocionales, situaciones que les demandan contar con las habilidades necesarias para interactuar asertivamenten con su entorno.

Es necesario precisar que el proyecto utilizó como estrategia metodológica el aprendizaje colaborativo, para fomentar así la aceptación del grupo al desarrollar sus capacidades socioemocionales y la disposición para trabajar en grupo, lo que generó un entorno de aprendizaje, que propició la empatía y la confianza para expresarse y conocerse a través de la convivencia en un ambiente de compañerismo.

Por otra parte, se considera necesario presentar en el aula actividades en las que el proceso de aprendizaje sea activo, es decir, atractivo, que les haga sentir interés por la manera en que aprenden, y que al mismo tiempo sea un proceso divertido, que puedan salir del salón, cambiar de lugar, convivir con diferentes compañeras y compañeros, escuchar otras ideas, sentir la confianza de expresar las propias y mantenerse en actividad durante las clases, dentro del proyecto estas características permitieron captar la atención y generar más participación en el grupo.

En conclusión, se considera necesario abordar el aspecto emocional en la educación, debido a que esto determina en gran medida la manera en que se comportan e interactúan y generar un ambiente de aprendizaje positivo o negativo, si la docente crea un ambiente positivo en las aulas podría alcanzar más fácilmente sus objetivos de aprendizaje al lograr que las y los estudiantes se sientan escuchados, seguros y tengan comunicación con su docente.

Por lo tanto, es necesario que haya disposición y apertura para comenzar a gestionar el aprendizaje desde una perspectiva que tome en cuenta que cada estudiante es un ser humano integral, con necesidades personales que usualmente se desconocen y aunque no se puedan identificar, es necesario fomentarles un ambiente de aprendizaje ameno, donde sean la pieza más importante del proceso de aprendizaje.

Para hacer una recapitulación del proceso que se realizó para desarrollar el proyecto de intervención educativa, es necesario destacar el impacto que tiene la actitud de un docente, tanto en el proceso de aprendizaje del grupo de estudiantes, como en la vida personal, pues si bien la docencia demanda un nivel de exigencia para el profesorado, quienes preparan sus clases y deben cumplir con las fechas de los programas o actividades escolares, no se puede ignorar que al momento de impartirlas, las características de sus personalidades e incluso las emociones que les genere el ejercer tal profesión, estarán presentes en la forma en que se relacionan con sus estudiantes.

Es por ello que la responsabilidad que recae el o la gestora del aprendizaje radica en reconocer y encontrar la manera de mediar los factores que rodean al estudiantado, a la institución e incluso a sí mismos, para que, a pesar de las circunstancias, el aprendizaje se pueda dar.

Un resultado significativo, fue reconocer y darle importancia a las necesidades que los y las estudiantes demandan, a veces de forma clara o con actitudes que se tienen que interpretar y no solo etiquetar como problemáticas, sino que se deben observar y analizar más, como docentes involucrarnos con los estudiantes para que sientan el apoyo y empatía sobre lo que les ocurre día a día.

Al respecto, verlos en un salón de clases un par de horas no nos dará la información necesaria para identificar el motivo de sus actitudes, por lo que hay que abrir un espacio de escucha activa en donde se sientan acogidos, porque a veces están viviendo historias que desconocemos y que determinan su manera de actuar y en consecuencia sus procesos de aprendizaje se pueden ver afectados, de modo que no podemos considerarles que son seres independientes a los procesos emocionales, al contrario, hay que reconocerles como seres integradores.

Recomendaciones

En virtud de lo anterior, se considera que es importante que dentro de la institución se continué trabajando el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de los módulos del programa de estudio en los que se justifiquen las competencias, debido a que el grupo de estudiantes necesita herramientas personales o externas para poder desenvolverse óptimamente dentro de los contextos a los que pertenece, de este modo, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales evitará que se sientan vulnerables o cedan ante situaciones hostiles, como adicciones, *bullying,* embarazos no deseados o deserción escolar.

De acuerdo con la experiencia lograda al desarrollar este proyecto de intervención educativa, también se puede recomendar

que para trabajar aspectos emocionales con un grupo de estudiantes, es sumamente importante crear un ambiente de confianza antes de iniciar a trabajar las emociones, porque si dentro del grupo no se genera la empatía o respeto, resultará difícil lograr que se sientan con la confianza para expresarse libremente, de modo que la sensibilización es el punto de partida para preparar al grupo.

De igual forma, es necesario que el grupo de estudiantes logre tener confianza con la gestora o gestor del aprendizaje, porque al abordar temas sensibles y personales tendrán la necesidad de ser escuchados, por lo que se recomienda que cuando un estudiante pide un espacio para hablar, se disponga de tiempo y un medio para atenderle.

Finalmente, es importante continuar un monitoreo individual o grupal para dar seguimiento a las situaciones personales que hayan surgido con las técnicas aplicadas y que no se limite tal intervención únicamente a los objetivos y fechas del proyecto, porque hay que reconocer a quienes participan como seres integrales, y se debe respetar y tratar bajo secreto profesional las situaciones personales que compartan.

Referencias

Barreto, A. (2011). El aprendizaje en la vida emocional. En Editorial CCS, *Aprendizaje emocional* (pp. 25 - 29). Madrid.

Bautista, I. (2019). Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del CONALEP 177 a través del aprendizaje colaborativo. Tesis, Maestría en Gestión del Aprendizaje, Universidad Veracruzana.

Bautista, I., Badillo, J., Andrade, R. A. (2018). Desarrollo del autoconcepto en jóvenes de bachillerato: Evaluación de una propuesta de gestión del aprendizaje. *Debates en Evaluación y Curriculum, Revista del Congreso Internacional de Educación*, 4, (4), pp. 682-692.

García, E. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias*. En G. Enrique, Pedagogía constructivista y competencias (pp. 61 - 65). México D.F: Trillas.

González, M. & Touron, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. España:Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Education.

Soufi, S., Sadri, E., Sedghi, N. y Sabayan, B. (2013). Development of Structural Model for Prediction of Academic Achievement by Global Self-esteem, Academic Self- concept, Self-regulated Learning Strategies and Autonomous Academic Motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 114. 26-35.

Capítulo 6

El aprendizaje colaborativo y el uso de *Facebook* en la orientación educativa y social

Selenia Ofelia Gallegos San Román
Ma. De los Ángeles Silva Mar
Elba Ma. Méndez Casanova

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de intervención educativa para gestionar aprendizajes en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz. La intervención se propuso para que el grupo de estudiantes dentro de la experiencia educativa Metodología de la Orientación Educativa y Social, se apropiara de conocimientos, destrezas y actitudes en el campo de la Orientación Educativa, haciendo uso del aprendizaje colaborativo, el aula invertida y el concepto de orientador u orientadora como sujetos integrales. El proyecto se desarrolló en diferentes etapas; situación que representó un reto y compromiso para la gestora del aprendizaje, cuyo objetivo fue fortalecer la formación en estudiantes sobre el manejo de los recursos metodológicos de la Orientación Educativa y Social (OES). Con contribuciones específicamente en el nivel de la estructura curricular de formación disciplinaria, que es el carácter distintivo de la profesión. Quienes participaron reconocieron que con los apoyos educativos, el aprendizaje colaborativo y la implementación del aula invertida en el grupo de *Facebook*

se propició su aprendizaje de manera dinámica y atractiva, se reconoció el valor de la OES a través de los procesos metacognitivos que se dieron y además el grupo mostró interés en que se diera continuidad a su formación académica en esa área.

Palabras clave: Orientación Educativa, Pedagogía, Aprendizaje colaborativo, Aula invertida, *Facebook.*

Introducción

La Orientación Educativa actualmente es considerada una materia esencial en el sistema educativo formal que recibe un profesionista en pedagogía, ha roto diferentes barreras intelectuales y cognitivas para llegar a los ambientes educativos formales y no formales, por tanto, es sustancial incidir en los procesos educativos que la conforman para subsanar las problemáticas que pudieran obstaculizar los objetivos y metas que en ella se proponen.

En el campo de la formación de profesionales de la orientación, las facultades de pedagogía son fundamentales, en el caso del estado de Veracruz, específicamente en la Universidad Veracruzana, existen tres facultades que ofrecen esta carrera y particularmente la Facultad de Pedagogía Poza Rica, pretender que la materia Metodología de la Orientación Educativa desarrolle en las y los estudiantes habilidades en su diseño y manejo para casos y situaciones concretas; al conceptualizar a la persona orientada como un sujeto integral y a la orientación como un proceso estrechamente vinculado con el proceso educativo y por ende con el ser humano, dichas habilidades deberán estar sustentadas en los conocimientos y actitudes —valores— que una orientadora u orientador educativo debe desarrollar como competencias.

Al realizar el diagnóstico, se encontró que estos estudiantes carecían del dominio de los principales recursos metodológicos de la Orientación Educativa y de las características distintivas de una persona licenciada en Pedagogía, además se identificó la necesidad de un ambiente de aprendizaje que propiciara la colaboración para favorecer competencias teóricas, heurísticas y axiológicas en el grupo de estudiantes que permitieran al orientador u orientadora educativa social incidir favorablemente en la presencia y atención de tales problemas.

Este proyecto de intervención educativa se desarrolló a través de las siguientes etapas: diagnóstico, planeación, seguimiento, intervención, evaluación y culturalización. En particular se tratará con mayor profundidad la etapa de evaluación.

Este trabajo siguió la metodología de la investigación acción en educación, que de acuerdo con Lomax (1990, citado en Latorre, 2005) se le conoce como "una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora", la anterior definición se apega al objetivo de fortalecer la formación de estudiantes en el manejo de los recursos metodológicos para su futura práctica profesional dentro de la OES.

Para la elaboración e implementación del proyecto de intervención educativa se hizo uso del aprendizaje colaborativo (AC) y aula invertida (AU) en *Facebook,* para lograr adaptarse a los requerimientos del programa de estudios de la experiencia educativa.

En este trabajo nos enfocamos únicamente en describir la evaluación de la intervención mediante un informe global; además, se incluirán las evaluaciones de los aprendizajes significativos con el AC y AU a través de:

- Los procesos reflexivos del grupo de estudiantes.

- La evaluación de la estrategia y herramienta (a partir del diario de vida y aprendizaje).
- La autoevaluación de estudiantes y la gestora.
- La experiencia de la gestora de los aprendizajes durante la implementación.

Todo ello para reconocer las áreas de oportunidad, realizar propuestas y recomendaciones en futuras prácticas.

Un acercamiento al aprendizaje cooperativo en Metodología de la Orientación Educativa y Social

Para elegir una estrategia viable que lograra los aprendizajes, fue necesario realizar un primer diagnóstico y con base en la priorización de las necesidades detectadas, se optó por la estrategia *aprendizaje colaborativo*; pero en su implementación se pudo observar que el trabajo en grupo no se cultivaba o fomentaba en el alumnado, el individualismo fue un rasgo que caracterizó a la mayoría, por lo que cambiar esa actitud fue un reto, sobre todo cuando en pleno siglo XXI se exige el desarrollo de las competencias para que se desenvuelvan ante un mundo globalizado que cada vez les exige una mejor preparación para llevar vidas más satisfactoria y no ser excluidos por la misma sociedad que les acoge. Por otro lado, el programa de estudios de la Licenciatura en Pedagogía propicia el trabajo colaborativo donde lo requiere, no solo en el ámbito del desarrollo de conocimientos, también en las habilidades y actitudes.

La estrategia del aprendizaje colaborativo es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque se propician espacios que gestan habilidades individuales y grupales, a partir de la discusión entre estudiantes, en donde cada quien es responsable de su propio aprendizaje, pero también del aprendizaje de los demás

participantes. Este ambiente propicia múltiples posibilidades y oportunidades donde se fortalecen y construyen nuevas habilidades del grupo. En la Figura 1 se muestran los procesos que caracterizan al trabajo colaborativo durante su aplicación.

Figura 1. Incorporación al aprendizaje colaborativo.
Fuente: elaboración propia.

Lo primero que se hizo fue observar al grupo, conocer sus habilidades, conocimientos e intereses antes de integrarles para trabajar de manera grupal, después se formaron los equipos en círculos, con no menos de cuatro participantes, ni más de ocho; estos grupos se formaron heterogéneamente y se tomaron en cuenta sus habilidades detectadas previamente, lo que permitió tener en cada grupo estudiantes con habilidades y conocimientos diferentes pero capaces de fortalecer y desarrollar el trabajo dentro del grupo. El tercer proceso fue la meta en común que debían alcanzar a través de la actividad que se les solicitó para gestionar aprendizajes, esto implicaba interacción, comunicación, responsabilidad, discusión y reflexión. Una vez establecida la meta en común, se organizaron para desarrollar la actividad. Se les informó que los cuatro procesos anteriormente descritos para el lograr el trabajo colaborativo serían evaluados con una lista de cotejo.

El papel del docente titular fue el de un observador del proceso, sin intervenir en su organización, al tanto de la actividad, a menos que fuera una situación excepcional intervino. En este sentido, cuando se integraron los equipos, fue supervisar que los elementos básicos de interactividad, sincronía y negociación, estuvieran desde la planeación hasta su concreción en la práctica. Solo de esta manera se pudo lograr, gracias al esfuerzo del grupo, una estrecha relación con los resultados de la acción colaborativa.
Como resultado, se obtuvo un aprendizaje constructivista, basado en la idea de que lo esencial en la enseñanza es la participación activa de las y los estudiante en el proceso de aprendizaje, en particular en lo que se refiere a la capacidad para resolver problemas, el desarrollo de un pensamiento crítico y el aporte cada vez mayor al despliegue de la creatividad (García, 2011).

Breve descripción de la metodología de trabajo

En el aula presencial se desarrollaron las técnicas colaborativas; el rol del grupo de estudiantes consistió en hacerse responsables de su propio proceso de aprendizaje, el de la gestora en definir las condiciones iniciales del trabajo; se plantearon los objetivos y se determinaron las temáticas y conocimientos a adquirir. El plan para la implementación de la actividad colaborativa implicó al inicio la configuración de la tarea grupal, tiempo estimado para la realización de la tarea, recursos y materiales, formar grupos, distribución física, interacción simultánea, habilidades cognitivas e interpersonales, evaluación y reflexión.

En el aula virtual se crearon presentaciones, videos y material bibliográfico para *flippear* en la plataforma de *Facebook,* mismos que se fueron compartiendo con la comunidad antes de la sesión presencial, abriendo espacios para la revisión previa, discusión y

comentarios que dieran lugar al sistema de colaboración-acción en el aula presencial.

Descripción general de los mecanismos de evaluación

En este apartado se describen los mecanismos de evaluación utilizados durante el proceso: diario de vida y aprendizaje, portafolio de evidencias y rúbrica.

Diario de vida y aprendizaje

Para estimular el desarrollo de los procesos reflexivos en el grupo de estudiantes se trabajó con el diario de vida y aprendizaje, se realizaron ejercicios metacognitivos a través de preguntas para que dieran cuenta de la experiencia vivida durante el proceso. Se ajustaron las preguntas conforme a la propuesta original de Hernández (2007), por lo que solo respondieron a las siguientes seis preguntas:

1. ¿Qué pasó? Recuperar los acontecimientos vividos en la sesión sobre sus aprendizajes y mencionar cada uno de estos sucesos.
2. ¿Qué sentí? Describir qué emociones y sensaciones se presentaron durante la experiencia de aprendizaje a lo largo de la sesión, positiva o negativa, con la finalidad de que al hacer las retroalimentaciones, se indagara el por qué, o bien, que lo recuperara en su diario.
3. ¿Qué aprendí? Identificar aprendizajes alcanzados, fuera por los contenidos, las aportaciones del grupo, el trabajo en equipo o las vivencias durante la sesión de trabajo.

4. ¿De qué me doy cuenta? De acuerdo con el proceso vivido, describir aquello que había descubierto a partir de su trabajo en colaboración con sus compañeras y compañeros o definir sus conclusiones personales de la sesión.
5. ¿Cómo podría actuar? Reconocer de qué manera podía llevar a cabo acciones de mejora a partir de su proceso metacognitivo.
6. ¿Y ahora qué? Establecer de manera más clara las acciones que podría llevar a cabo a partir de lo aprendido y reflexionado.

A partir de estas preguntas, debían recuperar sus procesos metacognitivos para generar sus propias reflexiones de aprendizaje y demostrar el desarrollo de las competencias teóricas, heurísticas y axiológicas. El proceso de retroalimentación se daba al inicio de cada sesión durante la cual se destinaban de 30 a 45 minutos para la lectura de sus seis respuestas, al principio la gestora hizo las retroalimentaciones para guiar el proceso y generar un modelaje con sus estudiantes, después, al avanzar las sesiones de implementación fueron los y las estudiantes quienes tomaron la iniciativa de retroalimentarse entre sí.

Para la gestora, este instrumento fue una narrativa para registrar hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis explicaciones, entre otros. El diario permitió en su momento la toma de decisiones dentro de la implementación.

Portafolio de evidencias

Para valorar los aprendizajes significativos del grupo de estudiantes durante el proceso de intervención se le solicitó al inicio de la

implementación, la creación de un portafolio de evidencias de manera individual, con el cual se recuperaron los productos elaborados durante el proceso y su autoevaluación. De acuerdo con Barderá, Bautista, Espasa y Guasch (2006), el portafolio de evidencias es un instrumento que busca seleccionar trabajos y evidencias, que al reunirlos se logran reflexiones sobre la práctica efectuada.

El alumnado debe tomar el portafolio como un espacio de reflexión para mejorar aspectos en las asignaturas al tomar en cuenta las características personales y así lograr integrar tanto el proceso como el producto, recolección (reunir todos los trabajos que pueda integrar el portafolio), selección (tomar los mejores trabajos y ordenarlos), reflexión (ideas de los y las estudiantes, sentimientos y toma de consciencia) y proyección (revisar qué aspectos son importantes para mejorar en su vida y cuáles fortalezas tiene) (Ball, Barboza y Peña, 2005).

Rúbrica

Se utilizó para evaluar las evidencias de seguimiento recuperadas en el *Portafolio de evidencias* de acuerdo con lo citado por la SEP "La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada" (2013, p. 51). Este instrumento contempló:

- Presentación
- Estructura
- Contenido
- Análisis

Los puntos anteriores se encuentran vinculados a los procesos de implementación, la rúbrica es una adaptación de la propuesta de Sola (2006), para evaluar los informes de la experiencia de aprendizaje durante la implementación de una estrategia y herramienta de aprendizaje, con la finalidad de identificar si se logran los aprendizajes.

Aprendizajes significativos

A fin de conocer los procesos reflexivos de las y los estudiantes, los avances logrados en cada sesión y las competencias alcanzadas, se realizó una transcripción integradora de las respuestas representativas y coincidentes recuperadas de su diario de vida y aprendizaje, que fueron retomadas por la gestora durante el proceso de coevaluación sociocultural.

Para su estudio se utilizó el *software* Atlas.ti®, que permite el análisis de textos a través de la codificación e integración de redes para obtener un diagrama que presentara las relaciones entre los códigos obtenidos. En este caso, el proceso de codificación y clasificación se hizo de manera manual, pero para el proceso de análisis se realizó mediante macro red de códigos.

Para el análisis, se retomaron 177 DVA, se leyeron y seleccionaron citas para categorizarlas conforme a los códigos que se plantearon con base en los objetivos por unidad del programa general del proyecto de intervención educativa.

Para explicar los aprendizajes gestionados se obtuvieron los resultados sobre los conocimientos adquiridos durante el proceso de implementación (ver Apéndice 1).

Conocimientos

Se puede observar que se dio en la unidad I, la adquisición teórica y conceptual del aprendizaje colaborativo, aula invertida, diario de vida y aprendizaje, así como la formación de la OES asociada con el quehacer de la orientadora educativa social.

De igual manera, en la unidad II se aprecian los conocimientos adquiridos por el grupo de estudiantes sobre los modelos humanista y psicométrico a partir técnicas subjetivas como la entrevista y autobiografía, y de técnicas objetivas como el test de valores, condiciones de estudio y cuestionarios de intereses, habilidades, actitudes y aptitudes. Asimismo, se aprecia la transversalidad que se dio entre el eje teórico de la unidad I con la unidad II, esto es, los conocimientos que adquirieron en la unidad I resultaron fuertes pilares para la adquisición de los nuevos conocimientos en la unidad II y en los demás ejes transversales y que a continuación se describen.

Habilidades

Se apreció la transversalidad de conocimientos, la asimilación y ejecución de procedimientos del proyecto asociadas con técnicas de colaboración y las reflexiones de la OES relacionadas con su trascendencia e impacto en el eje heurístico de la unidad I. En el mismo eje, pero de la unidad II, destacó la habilidad de las y los estudiantes en conocer y diferenciar las áreas de intervención de la Orientación Educativa, al utilizar y aplicar estrategias de evaluación y realizar diagnósticos educacionales. Consecuentemente, este eje se relacionó con la asimilación y ejecución de procedimientos del proyecto asociada con la colaboración lograda en la unidad I que, a su vez, se relacionó con los conocimientos adquiridos en dicha

unidad. Por lo tanto, se logró un efecto favorable e impacto de la estrategia metodológica y herramienta en el desarrollo de habilidades en el grupo de estudiantes.

Actitudes

En el eje axiológico de la unidad I se incrementaron actitudes y valores como el respeto, decisión y compromiso que a la vez se asocia con la colaboración desarrollada en el eje teórico bajo el aprendizaje colaborativo y las reflexiones en el eje heurístico de la misma unidad. Las actitudes y valores incrementadas en la unidad II se asociaron con las presentadas en la unidad I; sin embargo, surgió la ética, y el profesionalismo asociados con la utilización y aplicación de estrategias del eje heurístico, así como la satisfacción, entusiasmo y responsabilidad social (esta última se relaciona con el aula invertida a partir de que el grupo de estudiantes lo identificó como un medio para revisar y contar con materiales bibliográficos sin necesidad de realizar impresiones en papel, lo cual favorece al medio ambiente).

Resultados

El grupo participante de 30 estudiantes presentaron el producto *Portafolio de evidencias;* obteniendo calificación aprobatoria de 7 a 10, lo que indica que no solo su portafolio cumplió con los apartados y características (ver Apéndice 1), sino que también el contenido fue relevante y apegado a las características propias de la Orientación Educativa y Social, específicamente a la metodología del área.

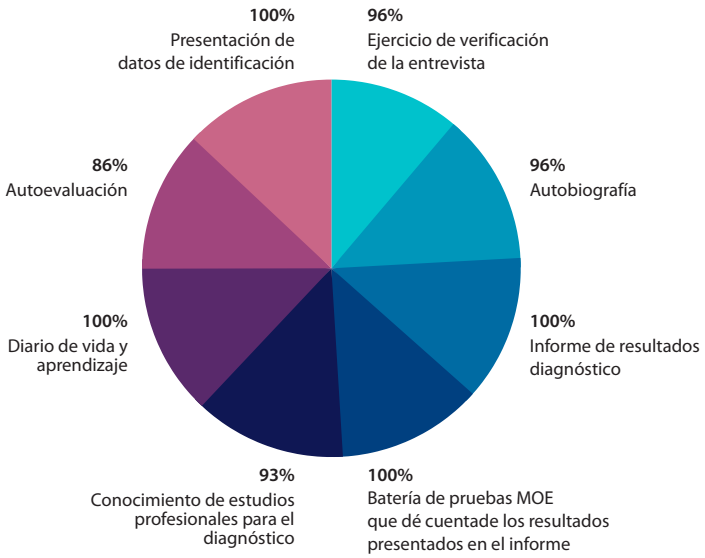


Figura 2. Elementos del portafolio de evidencias de los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

El nivel de desempeño de las evidencias recuperadas para la categoría de excelente, significó que un estudiante obtuvo un porcentaje de entre un 90% a 100% al presentar en el portafolio 100% de los trabajos clasificados y archivados, conforme al contenido teórico revisado durante el curso, esto diferencia la metodología dentro del enfoque humanista y psicométrico con títulos visibles con un contenido estructurado y organizado donde:

- Utilizó diversas estrategias en evaluación para la toma de decisiones (entrevista, autobiografía, batería de pruebas).
- Realizó diagnóstico y recuperó los resultados de las estrategias de evaluación.

- Asesoró a nivel individual, grupal, institucional o comunitario en relación con problemáticas específicas a través de diversas estrategias de orientación y tutoría.
- Diferenció las áreas de intervención de la Orientación Educativa y Social.
- Al final presentó argumentos claros y precisos en la autoevaluación y conclusión y se mencionaron los logros alcanzados y aspectos a mejorar.

El grupo de 19 estudiantes tuvo un nivel de desempeño «Excelente», 12 estudiantes con porcentajes que fluctuaron del 90% al 100%, siendo el más frecuente el 100%. 11 estudiantes se encontraron en el nivel «Bueno», donde únicamente 3 estudiantes obtuvieron un porcentaje del 73% al 78%.

Específicamente dos de estos estudiantes expresaron en su autoevaluación que no contaban con el 100% de las actividades del proyecto debido a cuestiones de trabajo, en dos o más ocasiones faltaron a clases y no realizaron la actividad.

Las reflexiones recuperadas en la autoevaluación se trabajaron con Atlas.ti®, previamente descrito, para el análisis se retomaron 26 reflexiones y conclusiones escritas en los portafolios de evidencias al terminar el proceso de implementación. Después, se prosiguió a la lectura y selección de las citas para categorizarlas de acuerdo con los códigos que se plantearon al considerar aquello que los y las estudiantes expresaron en sus portafolios de evidencias.

Las asociaciones y agrupaciones presentadas, reflejan las competencias que identificaron como adquiridas con su participación y que se relacionaron directamente con los objetivos del proyecto de gestión del aprendizaje (ver Apéndice 2). Además, se identificó como parte importe la transversalidad de conocimientos,

habilidades y actitudes que lograron a partir de sus aprendizajes, como se evidencia en las siguientes citas:

> Reforcé mis aprendizajes, y al mismo tiempo los ponía en práctica dotándome de habilidades en la metodología de la orientación educativa y social. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:61).

> Reconozco la importancia de la formación del orientador, asumo mi papel de orientador con compromiso y responsabilidad, sé aplicar e interpretar la metodología desde dos enfoques distintos pero que se complementan entre si y realmente fue gratificante. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:18).

> Pero ahora que yo me encuentro ya aplicando esta metodología para apoyar a mi primo de secundaria en la elección de su carrera profesional voy hacer la diferencia, él se encuentra muy entusiasmado y yo me siento segura de como apoyarlo, sin duda he fortalecido mi formación. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:27).

> Así como distintas estrategias didácticas que tomaré en cuenta y replicaré en un futuro cuando me encuentre frente a un grupo, y espero les sea de mucha utilidad y aprendizaje como lo fueron para mí. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:12).

> Con la metodología abordada yo me sentí muy cómoda y fueron de gran ayuda a mi formación profesional ya que me brindaron herramientas las cuales puedo ocupar en otras experiencias educativas, así como en mi vida laboral. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:10).

> Me propongo integrar los conocimientos aprendidos, espero que el profesor del curso no marque un antes y después, y sea más una continuación y pues si no pasara así, solo me queda conectar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas para aplicarlas con esta y otras experiencias educativas. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:10).

Se observó que, a pesar de que no se asignó una calificación numérica, describieron su desempeño como excelente en función de su participación, asistencias, responsabilidad y motivación. Lo cual, está asociado con el desempeño, compromiso y profesionalismo de la gestora y, con los procesos de metacognición logrados durante el curso.

> En cuanto a mi persona considero que mi desempeño fue de lo pasivo y desinteresado a uno completamente contrario, donde mi interés y motivación fue incrementando. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:12).

> Al pasar el tiempo me sorprendí de la manera con que el proyecto se iba gestando, y muy a pesar de la hora en que este se realizaba y la falta de ánimo que ya teníamos al iniciar el curso, todos en el grupo nos fuimos integrando de manera colaborativa y junto con las actividades que involucraban el pararse y buscar materiales y la interacción entre nosotros y la gestora, me hicieron darme cuenta que en realidad valía la pena la desmañanada, al término de estas sesiones, tengo interés y motivación auténticos. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:7).

> La maestra no faltaba a clase y llegaba puntualmente a pesar de su embarazo eso me motivaba y me impulsaba a dar lo mejor de mí. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:36).

Por otro lado, quienes comentaron que necesitaban mejorar su desempeño académico lo hicieron con base en los resultados obtenidos en sus pruebas psicométricas. Siendo esta un área de oportunidad para que se reconocieran académicamente y tuvieran la posibilidad de detectar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

> Mediante la aplicación de la metodología desde ambos enfoques me doy cuanta como buscar nuevas alternativas para desarrollar habilidades y destrezas. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:21).

> A través de la metodología de la Orientación Educativa y Social desde el enfoque psicométrico puedo reconocer mis buenas condiciones de estudio, y así mismo los que necesito mejorar. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:20).

También señalaron cómo los apoyos educativos, el aprendizaje colaborativo y la implementación del aula invertida en el grupo de *Facebook* propiciaron sus aprendizajes de manera dinámica y atractiva. A su vez se reconoció el valor de la OES y los procesos metacognitivos.

> Al reconocer el uso del aula invertida considero que pudo haber sido mejor el uso de la plataforma de eminus pero creo que si no hubiera sido *Facebook* no me habría interesado y no habría logrado este reconocimiento. Ahora pondré más empeño en las experiencias educativas que se apoyan de EMINUS. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:19).

> El dinamismo de las sesiones fue esencial para que a las 7 am se notara la motivación y la interacción de un grupo. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1, 1:85).

> El aprendizaje colaborativo fue esencial, realmente me doy cuenta que funciona. Lo había escuchado mencionar en otras clases, pero realmente no había tenido la experiencia. PORTAFOLIO PARA ATLAS. (P 1. 1:87).

> Considero que la estrategia de aprendizaje es sumamente enriquecedora. Permitió que el grupo se acoplara, integrara, asistiera y motivara. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:11).

> Mi participación en el aula virtual fue constante, me resultaba muy fácil y benéfico para mi formación. Además, que me permitía participar más en clase. (PORTAFOLIO PARA ATLAS. P 1. 1:24).

Finalmente, hicieron sus recomendaciones al proyecto de gestión del aprendizaje con base en sus experiencias y reflexiones, así se infirió que, la estrategia de aprendizaje implementada y el aula invertida en el grupo de *Facebook* despertó el interés y la motivación del grupo de estudiantes, de tal manera que propusieron que en sus clases se utilizara tal metodología. Además, fue evidente el valor que dieron a la OES al mostrar interés en que se continuara con estas dinámicas en su formación académica.

Para evaluar la experiencia de la gestora, se recurrió al análisis cualitativo y cuantitativo de los DVA escritos por ella, se utilizó Atlas.ti®. Con relación a la estrategia del aprendizaje colaborativo que promueve el proceso enseñanza y aprendizaje, es concebido como un proceso activo, producto de la interrelación de los y las estudiantes con el medio que les rodea. Por ello, la gran aceptación y poca resistencia que tuvo el grupo de estudiantes hacia esta estrategia, (ver Apéndice 2) se demostró cómo la colaboración aumentó la motivación y propició una mayor cercanía y apertura

entre el grupo. Además, se incrementó la satisfacción por el trabajo propio y, consecuentemente, se favorecieron los sentimientos de autoeficiencia. Por otro lado, impulsó el desarrollo de habilidades sociales al exigir la aceptación de otra persona como cooperante en la labor común de construir conocimientos y valorar a los demás como fuente para evaluar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje. Se observó que la colaboración redujo el temor a la crítica y a la retroalimentación, con esto se disminuyeron también los sentimientos de aislamiento, pudo darse una mejora de las relaciones interpersonales y favorecer la apertura de espacios para la metacognición.

En relación con el aula invertida en el grupo de *Facebook,* prefirieron la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en vez de las clases tradicionales, así mismo, el factor motivacional fue un elemento clave para lograr aprendizajes significativos, por lo que este enfoque logró crear interés en el aprendizaje activo, haciendo uso de esta nueva forma de transmisión de información y generación de conocimientos y permitir generar mayor autonomía en el aprendizaje y reforzar las habilidades transversales necesarias para desarrollar el profesionalismo en el grupo de estudiantes (ver Apéndice 3). En lo que respecta a *Facebook* todos lo usaban a diario para conectar con sus amistades y familiares por lo que aprovechar el conocimiento que ya tienen de la aplicación y su gran interés por ella, resultó muy favorecedor, además se conectaban a *Facebook* varias veces al día, incluso desde sus teléfonos celulares, por lo tanto, tenían mayor acercamiento a materiales, recursos y apoyos que favorecieron su formación. Las actualizaciones que recibían al entrar a su cuenta les permitía recordarles sobre su participación en foros y revisiones de recursos.

Finalmente, en el autodesempeño se reconoció una de las fortalezas como gestora el propiciar un ambiente de confianza en el grupo de estudiantes, ya que se desenvolvieron en el aula compartiendo su pensar y sentir con respecto a su proceso de aprendizaje. Siempre mencionaron ejemplos relacionados con la función del orientador educativo social y el modelo fueron un factor importante. Además de fomentar el respeto, que propició un ambiente para la comunicación y discusión productiva, que estimuló sus habilidades personales y de grupo, se logró que dieran valor a la contribución individual, dado que cada participante del grupo se comportó de forma ética y solidaria.

Conclusiones

La estrategia de aprendizaje colaborativo fue el sustento pedagógico del diseño de las actividades del plan de acción y promovió sobre todo actitudes positivas y orientadas al aprendizaje autónomo y colaborativo. La interdependencia del aprendizaje colaborativo promovió que el grupo compartiera metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada participante.

La sinergia entre la estrategia de aprendizaje colaborativo, el aula invertida en el grupo de *Facebook*, así como el acompañamiento que brindó la gestora favorecieron el ambiente de aprendizaje; que contribuyeron al desarrollo de las competencias teóricas, heurísticas y axiológicas, y se vieron beneficiadas las habilidades de comunicación, de interacción, interpersonales e intrapersonales, organización personal, gestión del tiempo y recursos, habilidades de desarrollo profesional y de compromiso personal y social.

La riqueza de los instrumentos de evaluación utilizados propició que fuera posible comprobar de manera cuantitativa y

cualitativa el fortalecimiento de la formación del orientador educativo social, con respecto a los datos iniciales que se obtuvieron en el diagnóstico.

Recomendaciones

Es esencial reconocer y valorar la etapa de sensibilización, porque será fundamental para el logro de los objetivos y metas planteadas para la continuidad del proyecto de intervención educativa, por lo que se recomienda hacer este proceso con estudiantes y en su caso, docente titular.

De igual manera, procurar la incorporación de las TIC en el proceso de intervención. En el caso particular de las plataformas virtuales, que sean amigables para quienes participan y acorde con sus características de dominio tecnológico; y si institucionalmente ya se cuenta con una, fomentar su uso.

Se considera factible la implementación del aprendizaje colaborativo para grupos conformados por individuos con características académicas distintas: edades, semestres distintos, niveles académicos diferentes y que, además se encuentren desmotivados.

En relación con el enfoque pedagógico del aula invertida, es pertinente sugerir la preparación inicial para el uso de diferentes herramientas digitales.

Por otro lado, es necesario propiciar espacios para la metacognición donde no solo participen estudiantes, sino también la persona a cargo de realizar la intervención para que pueda incidir mediante el modelaje. Finalmente, es pertinente realizar un registro de observaciones de cada una de las sesiones llevadas a cabo, esto permitirá rescatar información y la recuperar procesos reflexivos sobre la práctica ejercida.

Referencias

Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 3(2),55-66. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78030212

Ball, M., Barboza Peña, F. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere,* 9(31), pp. 599-608. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603124

Gallegos, S., O. (2019). Fortalecimiento de la formación del Orientador Educativo Social mediante el aprendizaje colaborativo y el uso de Facebook. Tesis, Maestría en Gestión del Aprendizaje, Universidad Veracruzana.

García, G. (2011). *Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber*. (2da ed.) México: Trillas.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación.* España: Ediciones Morata.

Hernández, R. (2013, diciembre). Diario de vida y aprendizaje. Trabajo presentado en el Seminario realizado en la Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Graó.

SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* México: SEP.

Sola A., C. (2006). *De la teoría a la práctica ITESM*. (1.ra ed.) México: Trillas.

Sobre las autoras

Coordinadoras

Ma. De los Ángeles Silva Mar. Licenciada en Psicología, maestra en Educación con especialidad en Metodología de la Enseñanza Superior y doctora en Gestión Ambiental para el Desarrollo. Docente de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía y profesora de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, en la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana.
Email: asilva@uv.mx

Marcela Mastachi Pérez. Licenciada en Pedagogía, especialista en Docencia y maestra en Investigación Educativa. Docente de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía y profesora de la Maestría en Gestión del Aprendizaje en la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Coordinadora del cuerpo académico Innovación Educativa y Sustentabilidad.
Email: mmastachi@uv.mx

Jessica Badillo Guzmán. Licenciada en Pedagogía y maestra en Educación. Docente de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía en la región Xalapa de la Universidad Veracruzana y profesora de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la región Poza Rica-Tuxpan. Coordinadora del cuerpo académico Educación y Equidad.
Email: jebadillo@uv.mx

Autoras de capítulos

Miriam Alejandre Espinosa. Licenciada en Pedagogía y doctora en Educación. Docente de asignatura en la Facultad de Pedagogía y profesora de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana de la región Poza Rica-Tuxpan.
Email: malejandre@uv.mx

Brenda Janet Barradas González. Licenciada en Psicología y maestra en Gestión del Aprendizaje. Psicóloga monitora en la Fundación Rafael Dondé IAP dentro de los Módulos Educativos.
Email: b_barradas@hotmail.com

Itzel Bautista Gómez. Licenciada en Psicología y maestra en Gestión del Aprendizaje. Profesora a nivel bachillerato en el Instituto Asunción de Querétaro en la asignatura de Psicología y Ciencias de la salud.
Email: bautistaitzel@hotmail.com

Claudio Rafael Castro López. Licenciado en Estadística, maestro en Ciencias Matemáticas y doctor en estadística. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Estadística e Informática, profesor en la Especialización en Métodos Estadísticos, en la Especialización en Estudios de Opinión y en la Maestría en Estadística Aplicada de la Universidad Veracruzana en la región Xalapa.
Email: ccastro@uv.mx

Selenia Ofelia Gallegos San Román. Licenciada en Psicología, licenciada en Educación y maestra en Gestión del Aprendizaje. Asesora académica en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 303 en Poza Rica, Veracruz.
Email: sele_094@hotmail.com

Araceli Huerta Chua. Licenciada en Pedagogía, maestra en Investigación y doctora en Educación. Docente de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía y profesora de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan.
Email: arahuerta@uv.mx

Fabiola Sofía Lima García. Licenciada en Lengua Inglesa, licenciada en Educación y maestra en Gestión del Aprendizaje. Docente en la Escuela Primaria Juan Enrique Pestalozzi y profesora de inglés en la Universidad Veracruzana.
Email: fabiibeauslg@gmail.com

Elba Ma. Méndez Casanova. Licenciada en Pedagogía, especialista en Docencia, maestra en Tecnología Educativa y doctora en Comunicación, Arte y Educación. Docente de tiempo completo, profesora de la Maestría en Gestión del Aprendizaje y directora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan.
Email: elmendez@uv.mx

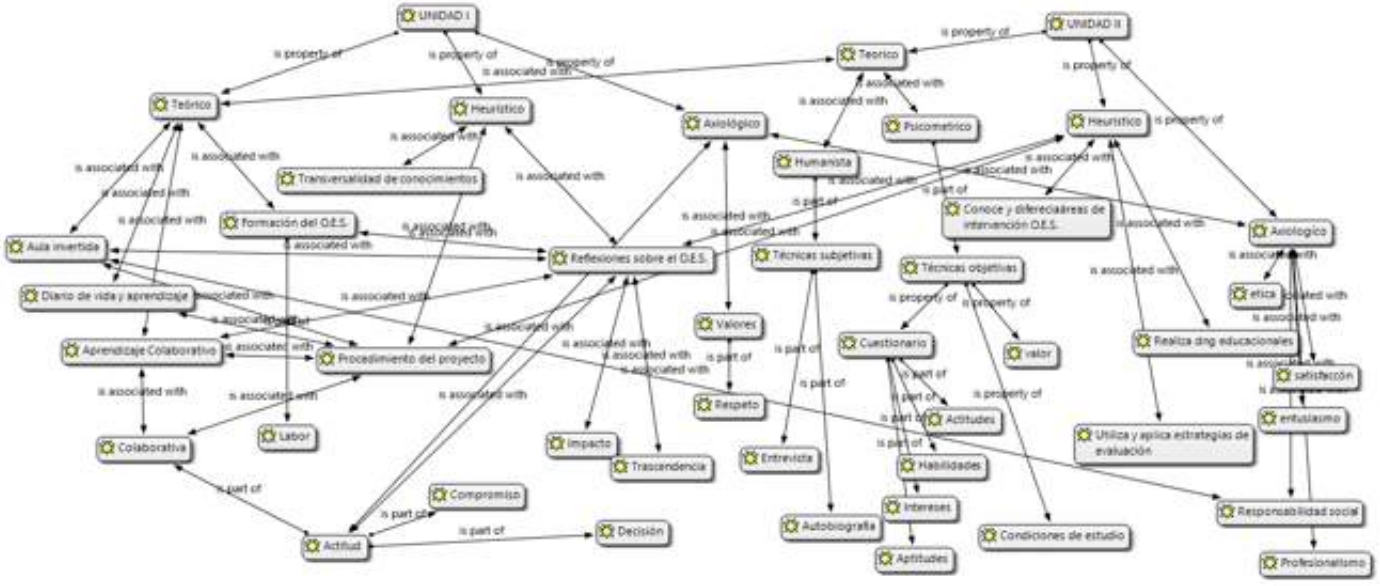
Rosalinda Olguín Domínguez. Licenciada en Pedagogía, maestra en Gestión del Aprendizaje. Personal administrativo auxiliar en la Telesecundaria Cuauhtémoc.
Email: rossyolguindguez@gmail.com

Elizabeth Rojas Piña. Licenciada en Pedagogía y maestra en Gestión del Aprendizaje. Docente en educación básica en la Telesecundaria Ignacio de la Llave.
Email: ely.rop1101@gmail.com

Marisol Vázquez Vincent. Licenciada en Pedagogía, maestra en Ciencias de la Educación y doctora en Educación. Docente de asignatura y Secretaria de la Facultad de Pedagogía de la región Poza Rica-Tuxpan.
Email: mavazquez@uv.mx

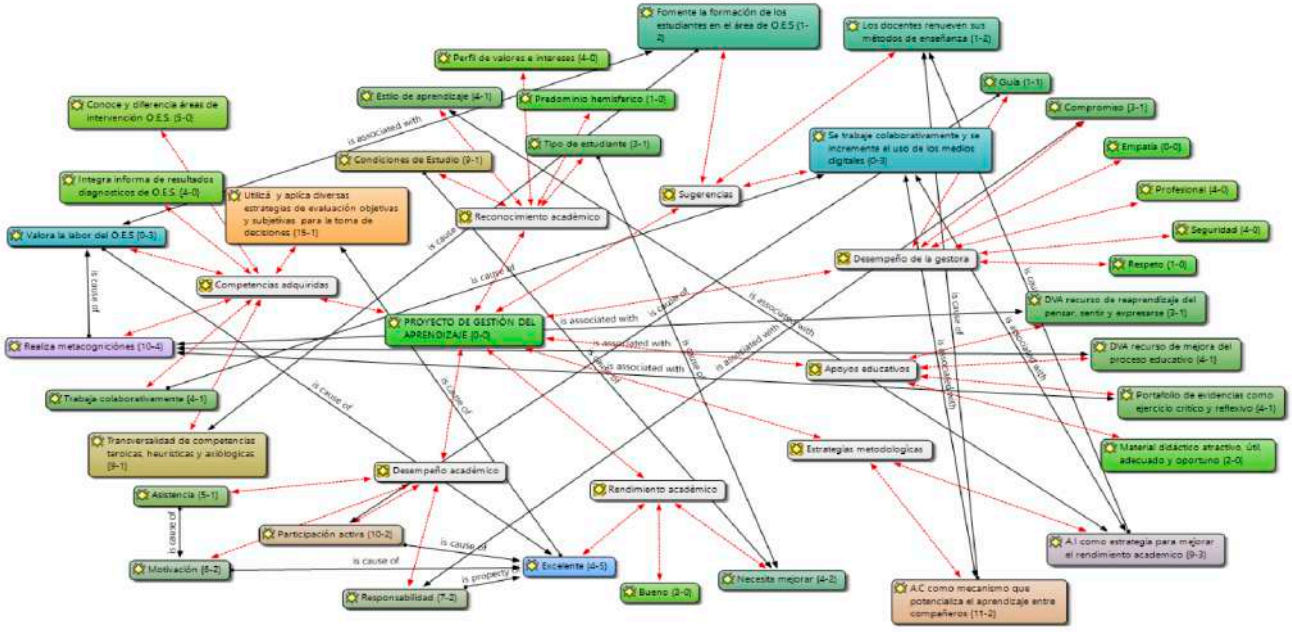
Apéndice

Apéndice 1. Macro red de códigos



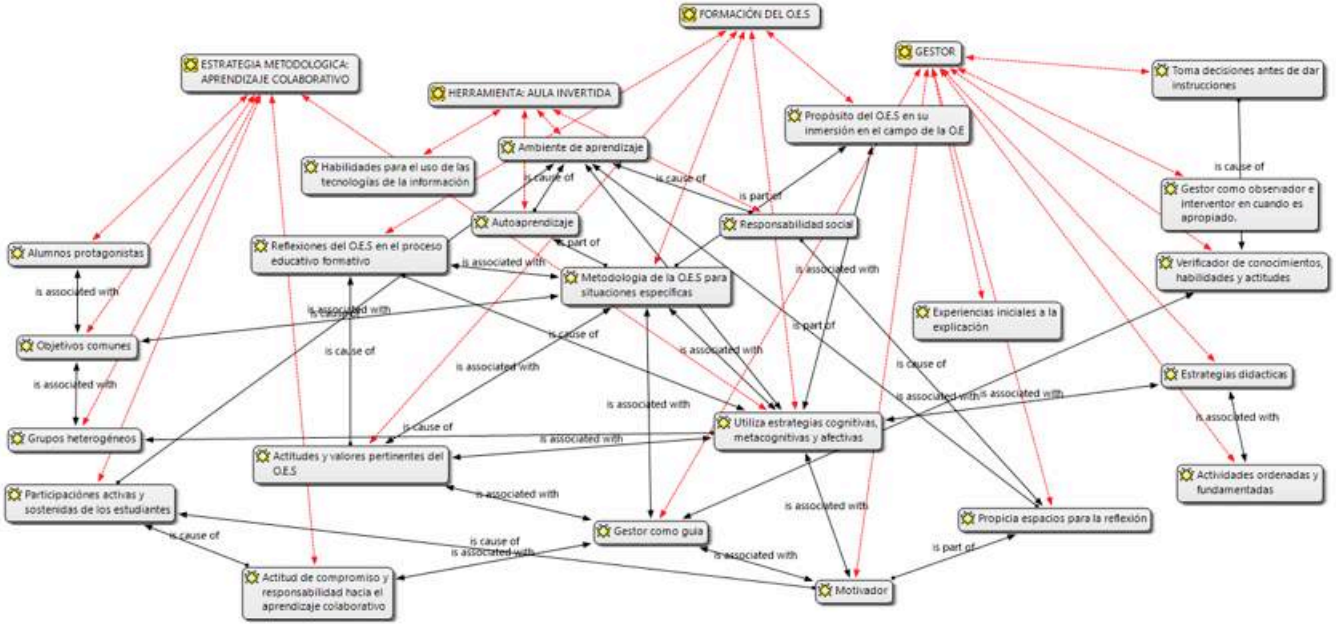
Fuente: elaboración propia.

Apéndice 2. Macro red de autoevaluación del portafolio de evidencias


Fomente la formación de los estudiantes en el área de O.E.S (1-2)
Los docentes renuevan sus métodos de enseñanza (1-2)
Perfil de valores e intereses (4-0)
Guía (1-1)
Estilo de aprendizaje (4-1)
Predominio hemisférico (1-0)
Conoce y diferencia áreas de intervención O.E.S. (3-0)
Compromiso (3-1)
Tipo de estudiante (3-1)
Se trabaje colaborativamente y se incremente el uso de los medios digitales (0-3)
Empatía (0-0)
Condiciones de Estudio (9-1)
Integra informa de resultados diagnosticos de O.E.S. (4-0)
Utilizá y aplica diversas estrategias de evaluación objetivas y subjetivas para la toma de decisiones (15-1)
Sugerencias
Profesional (4-0)
Reconocimiento académico
Seguridad (4-0)
Valora la labor del O.E.S (0-3)
Desempeño de la gestora
Respeto (1-0)
Competencias adquiridas
DVA recurso de reaprendizaje del pensar, sentir y expresarse (3-1)
PROYECTO DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (0-0)
Realiza metacogniciones (10-4)
DVA recurso de mejora del proceso educativo (4-1)
Apoyos educativos
Portafolio de evidencias como ejercicio crítico y reflexivo (4-1)
Trabaja colaborativamente (4-1)
Transversalidad de competencias tarsicas, heuristicas y axiologicas (9-1)
Estrategias metodologicas
Material didáctico atractivo, útil, adecuado y oportuno (2-0)
Desempeño académico
Asistencia (5-1)
Rendimiento académico
A.I como estrategia para mejorar el rendimiento academico (9-3)
Participación activa (10-2)
Motivación (8-2)
Excelente (4-5)
Necesita mejorar (4-2)
Bueno (2-0)
A.C como mecanismo que potencializa el aprendizaje entre compañeros (11-2)
Responsabilidad (7-2)
is associated with
is cause of
is property of

Fuente: elaboración propia.

Apéndice 3. Macro red de familias, diario de vida y aprendizaje de la gestora


FORMACIÓN DEL O.E.S
GESTOR
ESTRATEGIA METODOLOGICA: APRENDIZAJE COLABORATIVO
HERRAMIENTA: AULA INVERTIDA
Propósito del O.E.S en su inmersión en el campo de la O.E
Toma decisiones antes de dar instrucciones
Ambiente de aprendizaje
Habilidades para el uso de las tecnologías de la información
Gestor como observador e interventor en cuando es apropiado.
Autoaprendizaje
Responsabilidad social
Alumnos protagonistas
Reflexiones del O.E.S en el proceso educativo formativo
Verificador de conocimientos, habilidades y actitudes
Metodología de la O.E.S para situaciones específicas
Experiencias iniciales a la explicación
Objetivos comunes
Estrategias didacticas
Grupos heterogéneos
Utiliza estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas
Actitudes y valores pertinentes del O.E.S
Actividades ordenadas y fundamentadas
Participaciónes activas y sostenidas de los estudiantes
Propicia espacios para la reflexión
Gestor como guía
Actitud de compromiso y responsabilidad hacia el aprendizaje colaborativo
Motivador
is associated with
is cause of
is part of

Fuente: elaboración propia.

Gestión del aprendizaje. Experiencias exitosas en diversos niveles educativos.
Se terminó de editar en el mes de enero de 2021.
Cuidado y diseño editorial: Imaginarial Edit®. Montes de Xalapa 150,
Colonia Mártires de Chicago. Xalapa, Veracruz. México. 91090.
En su composición se utilizó tipografía Bookerly 11/16 pt, Museo 300 y Gill Sans 9/10 pts.